

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bilingvní třídy na 1. stupni ZŠ pohledem rovného přístupu ke vzdělání.  
Případové studie.

Bilingual classes on primary level from the perspective of educational equity.  
Case studies.

Radka Smith Slámová

Vedoucí práce: Doc. RNDr. Jana Straková, Ph.D.  
Studijní program: Učitelství pro základní a střední školy  
Studijní obor: Anglický jazyk — pedagogika

Rok odevzdání: 2018

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Bilingvní třídy na 1. stupni ZŠ pohledem rovného přístupu ke vzdělání* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce Doc. RNDr. Jany Strakové, Ph.D. samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 13. 7. 2018

Ráda bych poděkovala především Doc. RNDr. Janě Strakové, Ph.D. za cenné rady a připomínky při vedení mé diplomové práce. Poděkování patří také ředitelkám a učitelům/učitelkám obou případových škol, bez jejichž pomoci by tato práce nemohla vzniknout. V neposlední řadě děkuji své rodině za podporu a trpělivost.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce srovnává podmínky vzdělávání v bilingvních a běžných třídách na 1. stupni dvou základních škol z pohledu rovného přístupu ke vzdělávání. První kapitola shrnuje dostupné informace o tom, jak bilingvní třídy na veřejných základních školách fungují (rozšíření, podmínky registrace, způsob financování). Druhá kapitola se zabývá vnější diferenciací v českém základním vzdělávání a jejími důsledky pro vzdělanostní nerovnosti. Poslední kapitola teoretické části shrnuje nejdůležitější školní prediktory výsledků vzdělávání v České republice a zahraničí. Empirická část představuje případové studie dvou veřejných základních škol, na kterých se alespoň v jedné třídě vyučuje metodou CLIL. Školy se od sebe liší zřizovatelem bilingvní třídy, cílovým jazykem, lokalitou a způsobem financování třídy. Cílem práce je zjistit, zda se nějak liší podmínky ke vzdělávání v bilingvních a běžných třídách na dané škole. Práce mapuje způsob výběru žáků do bilingvních a běžných tříd, složení tříd, podmínky pro vzdělávání v jednotlivých třídách, očekávání učitelů, výukové metody a další faktory ovlivňující školní úspěšnost. Výzkum ukazuje, že bilingvní a běžné třídy na obou školách se liší zejména sociálním složením a výsledky žáků, díky čemuž mají žáci bilingvních tříd nespravedlivou výhodu. Třídy se však odlišují také v jiných aspektech, jejichž význam pro rodiče by bylo vhodné ověřit v rámci dalších výzkumů (např. počet žáků ve třídě, formalita vztahu učitel-žák, důraz na klíčové kompetence).

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

CLIL, výběrové třídy, vnější diferenciaci, vzdělanostní nerovnosti, primární vzdělávání, školní úspěšnost, případová studie

## **ABSTRACT**

The diploma thesis compares learning conditions in bilingual and regular classrooms in two primary schools from the perspective of educational equity. The first chapter summarizes available information on bilingual classes in the Czech public school system (their prevalence, licensing conditions, and financing). The second chapter describes tracking in the Czech basic school system and its implications for educational inequity. The final chapter of the theoretical part describes the main school factors influencing student achievement in the Czech Republic and abroad. The empirical part presents case studies of two public schools that run a CLIL class. The schools differ in terms of the administrator of the bilingual class, target language, location, and financing of the class. The research compares regular and CLIL classes at each school with regards to admission procedures, pupil characteristics, learning conditions, teacher expectations, teaching methods, and other aspects influencing student achievement. The results reveal that bilingual and regular classes at both schools differ most in terms of socioeconomic composition and student achievement, giving the pupils of bilingual classes an unfair advantage. However, the classes also differ in other aspects, of which the significance to parents should be verified in future studies (e.g. class size, formality of pupil-teacher relationship, focus on key competencies).

## **KEYWORDS**

CLIL, selective classes, tracking, educational inequalities, primary education, student achievement, case study

## Obsah

ÚVOD .....	8
TEORETICKÁ ČÁST .....	10
1 BILINGVNÍ TŘÍDY V ČR .....	10
1.1 Vymezení pojmů .....	10
1.2 Podmínky pro zřízení bilingvní třídy .....	11
1.3 Registrované školy .....	11
1.4 Způsob financování .....	12
1.5 Nadstandardní služby .....	13
1.6 Shrnutí .....	14
2 VNĚJŠÍ DIFERENCIACE A NEROVNOSTI VE VZDĚLÁVÁNÍ .....	15
2.1 Nerovný přístup ke vzdělávání v ČR .....	15
2.2 Vnější diferenciaci v českém vzdělávacím systému.....	16
2.2.1 Důsledky vnější diferenciaci .....	16
2.2.2 Mechanismy vnější diferenciaci .....	17
2.3 Volba školy v ČR .....	18
2.4 Shrnutí .....	19
3 ŠKOLNÍ PREDIKTORY VZDĚLÁVACÍCH VÝSLEDKŮ .....	20
3.1 Učitel .....	21
3.2 Výuka .....	22
3.2.1 Strategie učení .....	22
3.2.2 Strategie výuky.....	23
3.2.3 Metody realizace výuky .....	25
3.3 Třída .....	25
3.4 Kurikulum .....	26
3.5 Rodina .....	26
3.6 Shrnutí .....	27
4 EMPIRICKÁ ČÁST .....	28
4.1 Cíle výzkumu .....	28
4.2 Metodologie výzkumu.....	30
4.2.1 Výběr škol .....	30
4.2.2 Sběr dat.....	31
4.2.3 Analýza dat.....	34
4.3 Výsledky.....	34

4.3.1	Případová studie školy A.....	34
4.3.2	Případová studie školy B.....	52
4.4	Interpretace výsledků .....	62
4.4.1	Dostupnost bilingvního programu.....	62
4.4.2	Rodiče.....	64
4.4.3	Učitelé a výuka.....	65
4.4.4	Třída .....	67
4.4.5	Kurikulum .....	68
4.4.6	Přínos bilingvních tříd pro školu.....	69
5	DISKUSE .....	71
5.1	Srovnání podmínek ke vzdělávání .....	71
5.2	Další důležitá zjištění .....	73
5.2.1	Další rozdíly mezi třídami.....	73
5.2.2	Jiné výběrové třídy .....	74
5.2.3	Role soukromého subjektu.....	75
5.3	Náměty na další výzkum .....	76
5.4	Limity výzkumu .....	77
	ZÁVĚR .....	79
	SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ .....	81
	SEZNAM PŘÍLOH.....	84

## ÚVOD

V posledních letech byly na 1. stupni veřejných základních škol rozšířeny třídy s různým zaměřením, do kterých jsou žáci vybíráni často již před vstupem do 1. ročníku. Mezi rodiči se tyto třídy těší oblibě, avšak z hlediska rovného přístupu ke vzdělávání je jejich existence problematická. Výzkumy ukazují, že do výběrových tříd a škol jsou nadměrně vybíráni žáci z dobře situovaných rodin, zatímco žáci z méně podnětného rodinného zázemí jsou soustředěni v běžných třídách (např. Greger & Soukup, 2014). Vzdělání rodiče totiž věnují volbě školy větší pozornost a svému dítěti dokáží místo ve výběrové třídě díky svému vyššímu sociokulturnímu statusu lépe zajistit (Straková & Simonová, 2015). Tento jev nastává ve veřejném vzdělávacím systému, který má zajistit všem občanům rovnou šanci na vzdělání. Zdaleka tedy neplatí pravidlo, že bezplatné školství je školství spravedlivé.

Tato práce se zaměřuje na bilingvní třídy, které se zdají z hlediska rovného přístupu ke vzdělávání obzvláště problematické. Tyto třídy momentálně fungují na 43 veřejných základních školách na území ČR a jejich počet každoročně roste („Výběr z adresáře škol a školských zařízení,” 2017). Na bilingvní třídy se zaměřuji hned z několika důvodů. Zaprvé, některé již u zápisu ověřují základní znalost cizího jazyka, čímž automaticky znevýhodňují děti z méně podnětného rodinného zázemí. Zadruhé, některé bilingvní třídy zřizované soukromým subjektem vyžadují za účast v bilingvním programu skryté školné<sup>1</sup> až 69 000 Kč ročně, které si může dovolit platit jen úzká skupina rodičů. V neposlední řadě zaměřuji pozornost na bilingvní třídy, protože byly za způsob přijímání žáků a vybírání školného v minulosti kritizovány Českou školní inspekcí (ČŠI Pražský inspektorát, 2014; ČŠI Středočeský inspektorát, 2014). Nabízí se tedy otázka, nakolik se situace na základě doporučení ČŠI změnila.

Cílem této práce je na příkladu dvou škol osvětlit, jakým způsobem bilingvní třídy fungují z hlediska rovného přístupu ke vzdělávání. Práce zjišťuje, jakým způsobem jsou žáci do těchto tříd vybíráni a jak se liší podmínky vzdělávání v běžných a bilingvních třídách. Bilingvní výuka není předmětem zkoumání této práce, pouze pomáhá vymezit druh výběrových tříd, které si z hlediska vzdělanostních nerovností zaslouží zvýšenou pozornost.

Úvodní kapitola teoretické části se krátce věnuje bilingvním třídám v českém vzdělávacím systému. Kapitola vymezuje základní pojmy vztahující se k bilingvnímu vzdělávání a shrnuje dostupné informace o způsobu fungování bilingvních tříd na veřejných školách v ČR. Protože odborná literatura na toto téma je dosud velmi omezená, kapitola

---

<sup>1</sup> Skryté školné je vybíráno např. v podobě platby za mimoškolní aktivity (Straková & Simonová, 2015).



vychází zejména z dokumentů dostupných na webových stránkách MŠMT, ČŠI, NÚV a škol samotných.

Následující kapitola vysvětluje vztah mezi různými druhy vnější diferenciace v primárním vzdělávání a vzdělanostními nerovnostmi v ČR i zahraničí. Jsou zde vysvětleny dva důležité mechanismy, pomocí nichž dochází k rozdělování žáků do různých typů škol a tříd na základě rodinného zázemí (nespravedlivé přijímání, volba školy). Kapitola vychází zejména z recenzovaných článků publikovaných v knize *Spravedlivý start* (Greger, Simonová & Straková, 2015) a ze sekundárních analýz mezinárodních šetření PISA a TIMSS (např. Greger & Soukup, 2014). Vzhledem k omezenému množství publikací na téma výběrových tříd na 1. stupni ZŠ v ČR jsou využity též zahraniční zdroje zabývající se touto problematikou.

Třetí kapitola shrnuje nejdůležitější faktory ovlivňující školní úspěšnost žáka. Cílem této kapitoly je poskytnout přehled podmínek, kterým je třeba věnovat pozornost při srovnávání kvality poskytovaného vzdělávání v běžných i bilingvních třídách. Kapitola se věnuje zejména podmínkám, jejichž zajištění je v kompetenci školy (např. výukové metody, učebnice, počet žáků ve třídě atd.) a které se tedy mohou na základě záměrného či nezáměrného rozhodnutí školy v jednotlivých třídách lišit. Tyto poznatky pak slouží jako teoretické východisko pro část empirickou.

Empirická část představuje případové studie dvou veřejných škol, na nichž fungují bilingvní třídy. Školy se od sebe liší způsobem provozování bilingvní výuky (během vyučování, po vyučování), zřizovatelem bilingvní třídy (škola, soukromý subjekt), vyučovacím jazykem, lokalitou (malé město, velkoměsto), socioekonomickým statusem školy a způsobem financování třídy. Pro sběr dat byly využity polostrukturované rozhovory s učiteli a vedením školy, pozorování výuky a studium dokumentů (kurikulum, výsledky srovnávacích testů). Cílem empirické části je zjistit, jak se liší podmínky vzdělávání v bilingvních a běžných třídách a jaké důsledky tyto případné rozdíly mají pro spravedlnost ve vzdělávání. Odpovědi na tyto otázky jsou analyzovány ve světle dosavadních poznatků v diskusi. V závěru jsou pak shrnuta hlavní zjištění práce.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 BILINGVNÍ TŘÍDY V ČR

Tato kapitola se věnuje bilingvním třídám na 1. stupni českých základních škol. Kapitola vymezuje základní pojmy v bilingvním vzdělávání a stručně shrnuje dostupné informace o bilingvních třídách v ČR. Cílem této kapitoly je osvětlit, co to jsou bilingvní/CLIL třídy, za jakých podmínek jsou na veřejných školách zřizovány a jakým způsobem jsou financovány.

### 1.1 Vymezení pojmů

**Bilingvní vzdělávání** je dvojjazyčné vzdělávání, v rámci něhož je při výuce nejazykových předmětů využíván kromě mateřského jazyka žáků i **další jazyk** (tj. jazyk jiný než mateřský). Tento pojem však v širším slova smyslu může znamenat využití dvou jazyků v jakémkoli vzdělávacím kontextu (Šmídová, Procházková & Vojtková, 2012). **Bilingvní třída** je pro potřeby této práce definována jako třída, ve které probíhá pravidelně v rámci alespoň jednoho nejazykového předmětu výuka v jiném než mateřském jazyce.

V ČR je pravděpodobně nejrozšířenější formou bilingvního vzdělávání metoda **CLIL** (= *Content and Language Integrated Learning*, tj. obsahově a jazykově integrované učení). V rámci této metody se žáci učí za pomoci cizího jazyka nejen obsah předmětu (např. dějepisu, občanské výchovy), ale i jazyk samotný. Metoda CLIL má vždy dvojí cíl: rozvoj dalšího jazyka a pokrok v daném předmětu (Coyle, Hood & Marsh, 2010). V praxi CLIL výuka může vypadat například tak, že učitel probíranou látku vysvětluje v českém jazyce, avšak učebnice či pracovní listy jsou v anglickém jazyce (dále jen: AJ). Látka v cizím jazyce je vždy prezentována na takové úrovni, aby byla pro žáky za pomoci různých grafických znázornění a návodů pochopitelná. Jedná se tedy o zcela odlišný přístup od **jazykové imerze**, během které je veškerý obsah předmětu vyučován v cizím jazyce (Coyle a kol., 2010). Předností metody CLIL je, že umožňuje vzájemné prolínání různých disciplín a osvojování jazyka v kontextu. Například učí-li se žáci o dějinách Evropy, mohou si názvy zemí velmi snadno osvojit prací s mapou v AJ. Osvojování jazyka tak probíhá přirozenou, nenásilnou formou a někdy zcela nevědomky (Šmídová a kol., 2012).

Zahraniční autoři odlišují bilingvní výuku od metody CLIL v tom, že při bilingvní výuce se již předpokládá pokročilá znalost dalšího jazyka a tento jazyk slouží primárně k předání vzdělávacího obsahu (Coyle a kol., 2010). V českém vzdělávacím kontextu se však oba pojmy volně zaměňují. Zejména výuka metodou CLIL je velmi často školami označována

za výuku bilingvní. Dle způsobu, jakým je bilingvní výuka popisována, se však většinou jedná o metodu CLIL. V této práci zahrnuji třídy využívající metodu CLIL pro zjednodušení pod třídy bilingvní.

## 1.2 Podmínky pro zřízení bilingvní třídy

MŠMT v souladu s politikou EU výuku metodou CLIL podporuje a za účelem jejího rozšíření pořádá semináře, vydává podpůrné materiály, organizuje další vzdělávání pedagogických pracovníků a čerpá Evropské granty (Šmídová a kol., 2012). Tato metoda je též součástí učitelské přípravy na pedagogických fakultách mnoha univerzit (např. Univerzita Karlova, Masarykova Univerzita). Obecně se tedy jedná o populární a rychle se rozšiřující trend ve vzdělávání.

Od 1. ledna 2014 musí základní školy se zájmem o výuku některých nejazykových předmětů v cizím jazyce požádat MŠMT o povolení dle výnosu č. 9/2013 (MŠMT, 2013). Žadající škola musí přihlášku odevzdat do března předchozího školního roku a musí splňovat předem stanovené podmínky. Výuka metodou CLIL by měla být uvedena ve školním vzdělávacím programu a pokud bilingvní výuku realizuje učitel s aprobační pro 1. stupeň ZŠ, musí být jeho znalost cílového jazyka na úrovni C1 Evropského referenčního rámce.<sup>2</sup> Ve třídě mohou být přítomni dva učitelé, z nichž alespoň jeden musí mít znalost jazyka minimálně na úrovni C1. Bez povolení MŠMT může učitel 1. stupně vyučovat cizí jazyk a v cizím jazyce pouze v menším rozsahu. Učebnice a další výukové materiály si určuje samotná škola tak, aby byly v souladu se školním vzdělávacím programem.

## 1.3 Registrované školy

Ve školním roce 2017/2018 evidovalo MŠMT 43 veřejných a 20 soukromých základních škol, které mají povolení poskytovat výuku některých předmětů v jiném než českém jazyce ("Výběr z adresáře škol a školských zařízení," 2017). Tato kapitola se zaměřuje pouze na školy veřejné, protože předmětem zkoumání je rovný přístup ke vzdělávání v českém veřejném školství. Většina veřejných škol s povolením poskytovat bilingvní výuku je umístěna v Praze a okolí (20), Ostravě a okolí (6) a Brně (3). Zbýlých 14 škol je rozmístěno po celé České republice, zpravidla ve městech s více než 40 000 obyvateli. Všechny tyto školy, kromě jedné, nabízí bilingvní výuku v AJ. Dalšími jazyky jsou němčina (6x), francouzština (2x), ruština a španělština (1x). V dostupných databázích MŠMT nejsou o bilingvních třídách k

---

<sup>2</sup> Dle Společného evropského referenčního rámce (SERR) charakterizuje úroveň C1 pokročilého uživatele jazyka.

dispozici žádné další informace. Není například evidováno, jakým způsobem jsou tyto třídy financovány, jak si vybírají své žáky nebo ve kterých předmětech bilingvní výuka probíhá. Níže uvedené informace vychází z webových stránek 20 škol, které jsem ze seznamu 43 škol námatkou vybrala. U sedmi z těchto škol jsem na webových stránkách nenašla o bilingvní výuce žádnou zmínku (patrně ji neprovozují, nebo ji tají) a informace poskytnuté ostatními školami byly často velmi omezené.

## **1.4 Způsob financování**

Bilingvní výuka s sebou přináší zvýšené náklady např. v podobě 2 pedagogů ve třídě, vyššího platu pro rodilého mluvčího nebo učebních pomůcek v cizím jazyce. Doposud však není zmapováno, jaký je přesný výčet těchto nákladů a jakým způsobem jsou hrazeny. Zákon ČR neumožňuje veřejným školám vybírat poplatek za poskytování základního vzdělávání (Zákon č. 561/2004 Sb., 2004). Přesto je známo, že rodiče na bilingvní výuku na veřejné základní škole přispívají nemalé částky. Poté, co na tento problém upozornila v roce 2014 Česká školní inspekce (ČŠI Pražský inspektorát, 2014), školy začaly daný příspěvek vybírat jako platbu za mimoškolní aktivity nebo příspěvek radě rodičů (Blažková, 2014). Některé školy přesunuly bilingvní výuku do odpoledních hodin, avšak žáci bilingvního programu během dne nadále navštěvují společně stejnou nadstandardně vybavenou třídu se stejnými spolužáky a s menším počtem žáků ve třídě. Platbou za odpolední bilingvní program si tak rodiče zajišťují nadstandard v rámci dopolední výuky.

Informace o výši příspěvku za bilingvní výuku nejsou na webových stránkách škol snadno dohledatelné. Školy se výši skrytého školného veřejně nechlubí, protože zřejmě tuší, že se pohybují na hranici zákona. Dle informací dostupných na webu společnosti PED Academy, která zajišťuje bilingvní výuku na třech veřejných základních školách v Praze a okolí, se roční školné za účast v bilingvním programu pohybuje okolo 69 000 Kč. Děti se též mohou zúčastnit předškolního programu v ceně 54 000 Kč ročně (2 dny v týdnu), který žáky připravuje na “mapování školní zralosti” před vstupem do bilingvního programu v 1. třídě (“PED Academy: Vzdělávací koncepce”). V některých případech bilingvní výuku spolufinancuje město v rámci dotačních programů. Např. ZŠ generála Zdeňka Škarvady na svém webu uvádí, že získala v rámci dotačního programu statutárního města Ostrava v kalendářním roce 2016 částku 500 000 Kč na rozvoj bilingvní a cizojazyčné výuky. Z webových stránek školy však není zřejmé, zda rodiče žáků v bilingvním programu musí ještě

něco doplácet. Například na rodičovském fóru *modrykonik.cz*<sup>3</sup> se rodič dozví, že si tato škola účtovala za bilingvní výuku v roce 2015 školné 15 000 Kč ročně, na webu školy však taková informace k dohledání není. Oficiální informace se rodiče stejně jako na mnoha jiných školách dozvědí až poté, co potvrdí předběžný zájem o bilingvní výuku odesláním formuláře a zúčastní se informační schůzky.

## 1.5 Nadstandardní služby

Bilingvní třídy většinou nabízí svým žákům kromě jazykového vzdělávání i jiné výhody. Webové stránky škol lákají rodiče na nízký počet žáků ve třídě, moderní vybavení učebny, nadstandardní technické zázemí a další výhody, kterých by se jim údajně v běžné třídě nedostalo.

Často je zmiňován rozvoj kompetencí a kognitivních dovedností, které jsou potřebné pro úspěšné fungování v moderní společnosti. Například jedna škola uvádí na svém webu následující výhody bilingvního vzdělávání:

Bilingvní neboli dvojjazyčné vzdělávání umožňuje lidem lépe se orientovat v multikulturním prostředí. . . . Může vytvořit větší toleranci vůči menšinám, omezit rasismus a rozvinout kreativitu v komunikaci. Znalost dvou a více jazyků má pozitivní vliv na vývoj mozku a kognitivních schopností. . . . Bilingvní jedinci jsou schopni lépe monitorovat okolní prostředí, být soustředěnější, snáze ignorovat rušivé vlivy, jsou schopni rychle reagovat na změny a sled po sobě jdoucích změn si déle uchovat v paměti.

Tímto sdělením škola rodičům budoucího prvňáčka naznačuje, že pokud bude jejich dítě zařazeno do běžné třídy, jeho kognitivní schopnosti a interkulturní komunikační dovednosti nebudou rozvíjeny do stejné míry, jako kdyby navštěvovalo bilingvní výuku.

Ještě zřetelněji bilingvní výuku propaguje organizace PED Academy. Kromě široké škály učebních pomůcek slibuje i zajištění kvalitní výuky pod dohledem expertů a aktivní komunikaci učitele s rodiči:

Žáci mají k dispozici učebnice, pracovní sešity, pracovní listy, materiály z Oxford Reading Tree, vlastní pracovní učebnice PED Academy pro výuku v předmětech ROZUM a ROZČES, koncept testů, vybavení pomůckami pro relaxační a aktivační cviky v hodinách, hry pro přestávky, technická podpora učitelů, servis pro rodiče a mnohé další. Samozřejmostí je i průběžný dohled nad programem PED, zajištěný metodiky a psychology a spolupráce s partnery. . . . Rodiče jsou pravidelně informováni o probrané látce a dění v hodinách týdenní zprávou. Hodnocení žákovy práce, jeho aktivita v hodinách, plnění domácích úkolů, plnění rolí ve skupinové práci se rodiče pravidelně dozvídají (PED Academy: Vzdělávací koncepce).

---

<sup>3</sup> <https://www.modrykonik.cz/forum/predskolacek/zs-v-ostrave-porube-mate-zkusenost/>

Nabídky tohoto druhu budí dojem, že aby se žákům dostalo široké škály učebních pomůcek, pravidelného hodnocení a kvalitního kurikula vyvinutého „experty,” je třeba je v dané škole zapsat právě do bilingvní třídy. Běžné třídy na stejné škole totiž své služby tímto způsobem nepropagují a poskytují je automaticky (např. učebnice, pracovní listy, hodnocení žákovy práce). Rodiče jsou tedy při pročitání nabídek o bilingvních třídách přesvědčováni, že jejich dětem třída poskytne něco navíc, za co se vyplatí si připlatit. Zároveň jsou postaveni do nepříjemné situace, pokud si příplatek za tyto služby nemohou dovolit a musí tedy své dítě poslat do „obyčejné“ třídy.

## **1.6 Shrnutí**

Tato kapitola shrnuje základní informace o bilingvních třídách v ČR, které jsou široké veřejnosti k dispozici. Vzhledem k tomu, že většina informací vychází z webových stránek škol, je zřejmé, že o fungování bilingvních tříd v České republice chybí přehledné informace. Provoz těchto tříd není nijak systematicky monitorován tvůrci vzdělávacích politik ani českou pedagogickou komunitou (Straková & Simonová, 2015). Odborná literatura věnující se bilingvním třídám, stejně tak jako mnohé závěrečné práce, se soustředí především na přednosti metody CLIL a způsoby jejího využití v různých předmětech a ročnících. Není však zjišťováno, jak bilingvní třídy fungují v širším kontextu českých základních škol a zda jejich existence ohrožuje rovné šance na vzdělání. V následující kapitole vysvětluji, proč je nezbytné sledovat, jak jsou žáci do tříd se zaměřením přijímáni a jakého vzdělávání se jim v porovnání s ostatními žáky dostává.

## 2 VNĚJŠÍ DIFERENCIACE A NEROVNOSTI VE VZDĚLÁVÁNÍ

Výběrové třídy jsou jednou z forem vnější diferenciac<sup>4</sup> v českém vzdělávacím systému. Umožňují již v útlém věku rozdělování žáků dle jejich kognitivních schopností a rodinného zázemí, což má neblahé následky pro žáky, kteří navštěvují třídy nevýběrové. Tato kapitola vysvětluje souvislost mezi vnější diferenciací a nerovnostmi ve vzdělávání a popisuje dva důležité mechanismy umožňující dělení žáků do různých typů škol a tříd na základě rodinného zázemí (volba školy, nespravedlivé přijímání). V závěru kapitoly jsou shrnuty aktuální poznatky o volbě školy v českém vzdělávacím systému. Smyslem kapitoly je osvětlit, jako mohou výběrové třídy na 1. stupni základní školy ohrozit rovný přístup ke vzdělávání a pomocí jakých mechanismů k tomuto jevu dochází.

### 2.1 Nerovný přístup ke vzdělávání v ČR

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (2001) uvádí *rovný přístup ke vzdělávání* jako jeden z hlavních cílů české vzdělávací politiky. Dle tohoto dokumentu je úkolem českého vzdělávacího systému vyrovnat nerovnosti spojené se sociálním a kulturním prostředím, ze kterého žák pochází, a jakákoli další znevýhodnění spojená s jeho zdravím, etnickým původem či místem bydliště. Žák z dobře situované rodiny by měl dosahovat obdobných vzdělávacích výsledků jako stejně nadaný žák z méně podnětného sociokulturního zázemí. Rovná šance na vzdělání je též ukotvena v Ústavě ČR, v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a v Úmluvě o právech dítěte. Rovný přístup ke vzdělávání je nejen základním právem každého dítěte, ale také důležitou podmínkou pro vytvoření soudržné společnosti.

V praxi se českému vzdělávacímu systému nedaří dětem rovný přístup ke vzdělání zajistit. Výsledky mezinárodních šetření opakovaně ukazují, že v České republice ve srovnání s jinými vyspělými zeměmi velmi záleží na tom, do jaké školy a s kým žák chodí (např. PISA 2009 results, c2011; Blažek & Příhodová, 2016; Greger & Soukup, 2014). Socioekonomický status školy dokonce ovlivňuje školní úspěšnost žáka více, než jeho rodinné zázemí (Greger & Soukup, 2014). Znamená to tedy, že žák z jakékoli rodiny má daleko větší šanci na úspěch ve škole navštěvované žáky z dobře situovaných rodin než ve škole, kterou navštěvují žáci z méně podnětného prostředí. Proto je třeba jakémukoli dělení žáků do různých typů škol a tříd na základě rodinného zázemí věnovat zvýšenou pozornost.

---

<sup>4</sup> Termín **vnější diferenciac** označuje „rozdělování žáků do vzdělávacích proudů (školních tříd či škol) s různými nároky a zaměřením” (Mouralová, 2013, s. 11).

## **2.2 Vnější diferenciaci v českém vzdělávacím systému**

Český vzdělávací systém se vyznačuje v porovnání s většinou vyspělých zemí vysokou mírou vnější diferenciaci (Mouralová, 2013; Straková & Simonová, 2015). Ze statistik například víme, že v roce 2010 dokončil každý čtvrtý žák své základní vzdělání mimo hlavní vzdělávací proud (Mouralová, 2013). Zároveň však o této diferenciaci nejsou ze strany tvůrců vzdělávací politiky systematicky shromažďovány informace a odborné články na toto téma tedy zpravidla vychází z mezinárodních šetření. K diferenciaci v základním vzdělávání dochází na obou stranách výkonnostního spektra. Základní školy praktické navštěvovalo v roce 2014 3,2 % žákovské populace, což je v porovnání s evropským průměrem (1,82 %) číslo poměrně vysoké (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017). Na druhé straně výkonnostního spektra dochází k dělení žáků do výběrových škol a tříd (např. se zaměřením na jazyky, matematiku či hudbu) a víceletých gymnázií. Mezinárodní šetření ukazují, že mezi výsledky žáků v českých školách existují nadprůměrně vysoké rozdíly (Blažek & Příhodová, 2016), které lze do vysoké míry vysvětlit rozdílným složením žáků těchto škol (PISA 2009 results, c2011).

V současné době nejsou o počtu žáků ve výběrových třídách vedeny statistiky. Naposledy byl počet žáků v těchto třídách sledován ve školním roce 2010/2011, kdy je navštěvovalo 12 % žákovské populace (Straková & Simonová, 2015). Vzhledem k rozmanitosti školních vzdělávacích programů je v současné době obtížné určovat, v jakém případě se jedná o výběrovou třídu a v jakém nikoliv. MŠMT tedy již počet výběrových tříd nesleduje (ibid).

### **2.2.1 Důsledky vnější diferenciaci**

Ačkoli diferenciaci vzdělávacích drah se těší vysoké podpoře učitelské i rodičovské veřejnosti v ČR (Greger, Chvál, Walterová, & Černý, 2009), domácí i zahraniční výzkumy ukazují, že zejména raná diferenciaci ohrožuje rovné šance na vzdělání žáků z méně podnětného rodinného prostředí (např. Greger & Soukup, 2014; OECD, 2002). Ve výběrových větvích jsou totiž zpravidla nadměrně zastoupeni žáci z dobře situovaných rodin, zatímco v běžných třídách se soustředí žáci s nižším socioekonomickým statusem do větší míry, než by odpovídalo jejich kognitivním schopnostem (např. Straková & Greger, 2013; Greger & Soukup, 2014). Důsledkem tohoto dělení se pak zvyšují rozdíly mezi žáky výběrových a nevýběrových větví. Zatímco žáci výběrových škol a tříd dosahují lepších výsledků, než kdyby navštěvovali jednotnou školu se všemi svými vrstevníky, u žáků nevýběrových větví je tomu naopak. Pro žáky nevýběrových škol či tříd je tedy vnější diferenciaci krajně nevýhodná (např.



Gamoran & Mare, 1989). Navzdory veřejnému mínění studie ukazují, že diferenciacie nepřináší lepší průměrné výsledky vzdělávání. Naopak, vzdělávací systémy s lepšími výsledky vzdělávání se vyznačují nízkou mírou diferenciacie (Straková & Simonová, 2015).

Důvodů proč žáci ve výběrových větvích dosahují lepších výsledků, než kdyby navštěvovali jednotnou školu, může být mnoho. Ve výběrové třídě jsou obklopeni spolužáky s vyšším socioekonomickým statusem, což se pozitivně odráží na učebním klimatu třídy. Mívají též lepší učitele a lepší vybavení (Straková & Simonová, 2015). Důležitou roli ve zvyšování kvality výuky ve výběrových větvích mohou hrát i rodiče, kteří jsou ochotni škole mnoha způsoby pomoci a v případě nespokojenosti s výukou vznášejí námitky.

## **2.2.2 Mechanismy vnější diferenciacie**

Mezi důležité mechanismy, které umožňují dělení žáků do různých typů škol a tříd na základě rodinného zázemí patří volba školy a nespravedlivé přijímání.

### **Volba školy**

Volba školy před vstupem do 1. ročníku může mít důležité důsledky pro vzdělanostní nerovnosti, protože k ní dochází ve velmi nízkém věku. Zahraniční výzkumy ukazují, že z možnosti výběru školy většinou profitují děti z příznivého rodinného zázemí, zatímco žáci z chudších rodin v důsledku tohoto systému končí v horších školách a třídách (Bunar, 2010; Östh, Andersson, & Malmberg, 2013; Reay & Lucey, 2003). Přitom čím dříve je věk rozdělení žáků do různých typů škol a tříd, tím horší následky má toto dělení pro žáky s nízkým socioekonomickým statusem zařazených do méně výběrových škol (OECD, 2002). Nejedná se tedy o volbu dostupnou všem rodičům.

Ne vždy však musí legislativní ukotvení volby školy vést k prohlubování vzdělanostních nerovností. Například ve Finsku rodiče zpravidla možnosti volby nevyužívají a posílají své dítě do spádové školy, protože věří, že tato škola poskytne jejich dítěti dostatečně kvalitní vzdělání (Sahlberg, 2011). Tato důvěra rodičů je však odůvodněná, protože ve Finsku existují jen velmi malé rozdíly mezi školami (PISA 2009 results, c2011). Situaci v České republice je věnována samostatná sekce v závěru této kapitoly.

### **Nespravedlivé přijímání**

Nespravedlivé přijímání je dalším z mechanismů, pomocí kterých dochází k rozdělování žáků do různých typů škol a tříd podle rodinného zázemí. V českém prostředí bylo nespravedlivé přijímání doposud nejvíce sledováno v souvislosti s víceletými gymnázii. Studie Strakové a Gregera (2013) ukázala, že na víceleté gymnázium se snáze dostane žák

z dobře situované rodiny nežli stejně nadaný žák z méně podnětného rodinného zázemí. Vzdělání rodiče jsou ochotni vynaložit nemalé úsilí, aby svému dítěti místo na gymnáziu zajistili. Kromě zjištění klíčových informací o přijímacím procesu tito rodiče dětem pomohou s přípravou na přijímací zkoušky nebo jim zajistí doučování. Tato příprava probíhá i několikrát týdně a hraje v přijímacím procesu důležitou roli. V přijímacích zkouškách se totiž často objevuje látka, kterou žáci ve škole neprobírali (Straková & Greger, 2013). Ve výsledku se tedy na víceletá gymnázia nemá šanci dostat mnoho talentovaných žáků z méně podnětného prostředí, s nimiž se na přijímací zkoušky doma neměl kdo připravit, nebo které na gymnázium nikdo ani nepřihlásil.

Přijímací testy na víceletá gymnázia jsou též postaveny tak, aby zvýhodnily žáky s vyšším socioekonomickým statusem. Důraz je kladen na znalosti, spíše než na studijní předpoklady, a po žácích je často požadováno učivo nad rámec probírané látky. Toto počínání škol vysvětlují Burgess, Greaves, Vignoles a Wilson (2011) tak, že prestiž školy se odvíjí od toho, jaké procento žáků z dobře situovaných rodin ji navštěvuje. Školy se snaží získat co nejvíce dětí vzdělaných rodičů, protože si tak zvýší prestiž mezi ostatními rodiči a získají žáky, kteří budou mít výborné výsledky s minimálním úsilím ze strany školy.

K obdobnému procesu pravděpodobně dochází v případě přijímacích zkoušek do výběrových tříd a škol před vstupem do 1. ročníku. Také zde jsou žáci testováni na základě kognitivních schopností a často musí předvést znalosti, které nejsou součástí předškolního kurikula (např. základy AJ). I v tomto případě se zdá, že si školy snaží vybrat žáky, kteří jim pomohou zvýšit socioekonomický status školy. Bilingvní třídy vybírající skryté školné cílí na dobře situované rodiče zcela evidentně. O přijímání žáků do 1. třídy na základě přijímacích zkoušek však není v odborné literatuře zatím dostatek informací.

## **2.3 Volba školy v ČR**

Tato sekce shrnuje poznatky týkající se volby školy v ČR. Právo na výběr školy je v ČR legislativně ukotveno, rodiče tedy mají možnost zvolit pro své dítě základní školu dle vlastního uvážení. Zároveň má každý žák garantováno místo ve své spádové škole, která je určena dle místa bydliště. Každá škola má povinnost přijmout spádové žáky před jinými zájemci.

Zájem mezi rodiči o volbu školy v poslední době velmi vzrostl. Jen od roku 2009 do roku 2014 se počet rodičů, kteří vybírali školu pro své dítě školu, téměř zčtyřnásobil. V roce 2014 vybíralo školu celkem 78 % rodičů, v jejichž okolí byly snadno dostupné alespoň 2 školy. V obcích pod 5 000 obyvatel naopak školu vybíralo jen 42 % rodičů, zřejmě proto, že v daném

městě se nachází jen jedna škola (Straková & Simonová, 2015). Volba školy již tedy není výsadou úzké skupiny rodičů, stává se běžnou a očekávanou součástí rodičovství.

Ačkoli školu si již vybírají rodiče ze všech společenských vrstev, existují značné rozdíly v tom, *jakou* školu si tito rodiče vybírají. Straková a Simonová (2015) zjistily, že rodiče s vyšším sociálním a kulturním statusem, kteří vnímají své dítě jako nadané, jeví v nadměrné míře zájem o školy a třídy s různým zaměřením (např. jazykovým, hudebním). Naopak rodiče s nižším než maturitním vzděláním a s omezenou schopností získávat informace o vzdělávacím systému většinou pro své dítě školu se zaměřením nevyhledávají ani v případě, kdy se jim zdá nadané. V důsledku tedy na systém umožňující volbu školy nebo třídy se zaměřením doplácí zejména nadané děti, které se narodily do rodiny s nízkým sociokulturním statusem (ibid).

Strakové a Simonové výsledky jsou v souladu se zjištěními Gregera a Soukupa (2014), kteří srovnávali výběrové (jazykové) a nevýběrové třídy na 1. stupni základní školy v sekundární analýze mezinárodního šetření TIMSS. Výzkumníci zjistili, že jazykové třídy navštěvují v nadměrné míře žáci z dobře situovaných rodin. Zajímavé je zjištění, že samotná přítomnost žáka ve výběrové třídě je spojena s lepšími studijními výsledky v matematice, i po odečtení vlivu socioekonomického statusu a talentu žáka i třídy (ibid). Je tedy možné, že výběrové třídy poskytují žákům něco, co by jim stejně složená běžná třída nenabídla. Z tohoto důvodu je třeba blíže sledovat, jaké jsou rozdíly v podmínkách pro vzdělávání ve výběrových a nevýběrových třídách.

## 2.4 Shrnutí

Ačkoli je vnější diferenciací mezi českou veřejností poměrně oblíbená, tato kapitola ukazuje, že současné rozdělování žáků do výběrových a nevýběrových větví je nespravedlivé. Zvýhodňuje ty, kteří již mají výhodu podnětného rodinného zázemí, a zároveň mnoha talentovaným dětem z méně podnětného prostředí zavírá dveře. Výběrové třídy na 1. stupni ZŠ jsou z hlediska vzdělanostních nerovností velmi problematické, protože rozdělují žáky již ve velmi nízkém věku. Výzkumy dále nasvědčují tomu, že výběrové třídy poskytují žákům nejen výhody spojené s vyšším socioekonomickým statusem spolužáků, ale zřejmě i jiné výhody, které nelze z dat jednoduše vyčíst (Greger & Soukup, 2014). Doposud však nemáme k dispozici studie, které by srovnávaly podmínky ke vzdělávání ve výběrových třídách a běžných třídách na 1. stupni. Proto se tato práce zaměřuje na srovnání jednoho typu výběrových tříd (bilingvní třídy) s třídami běžnými. Následující kapitola poskytuje teoretický rámec, podle kterého je možné vzdělávací podmínky v obou typech tříd zhodnotit.

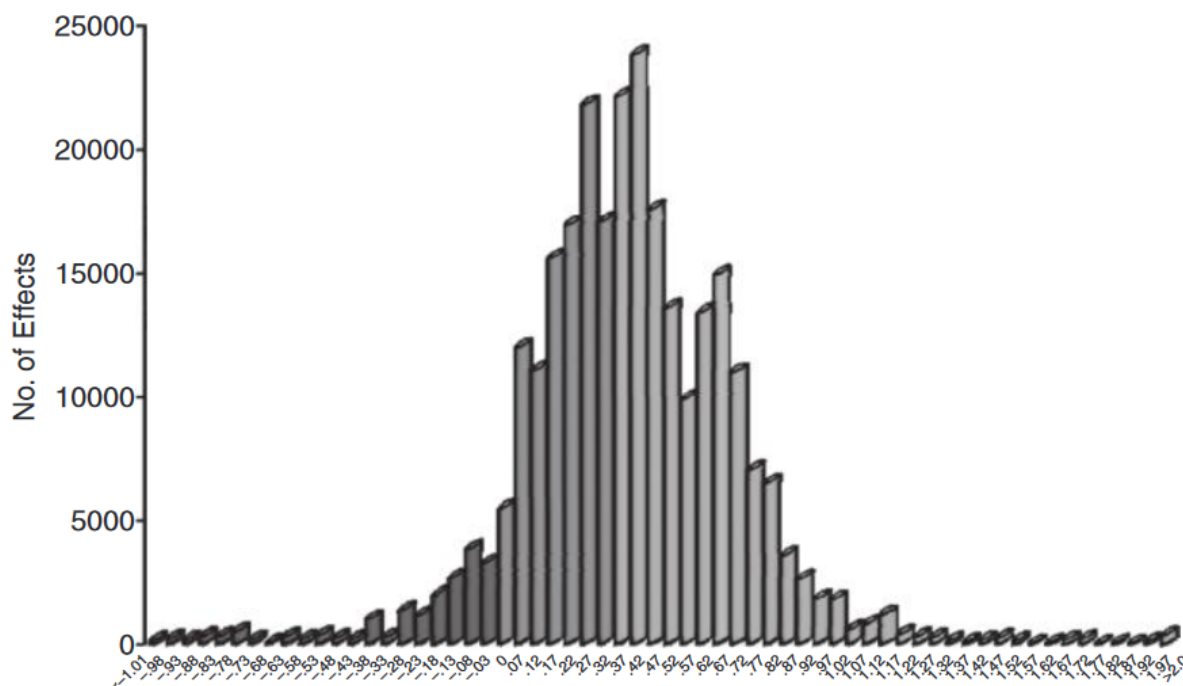
### 3 ŠKOLNÍ PREDIKTORY VZDĚLÁVACÍCH VÝSLEDKŮ

Pro porovnání vzdělávacích podmínek v bilingvních a běžných třídách je nezbytné vědět, které faktory nejvíce ovlivňují školní úspěšnost. Tato kapitola shrnuje zejména zahraniční poznatky o nejúčinnějších metodách a vzdělávacích podmínkách. Kapitola čerpá z knih *Visible learning* (2009) a *Visible learning for teachers* (2012), v nichž John Hattie shrnuje výsledky více než 900 meta-analýz zabývajících se prediktory vzdělávacích výsledků v mnoha zemích světa. Tato kapitola dále vychází z aktualizovaného seznamu indikátorů vytvořené týmem stejného autora (Visible Learning Plus, 2017), v němž byly velikosti účinku jednotlivých indikátorů, vyjádřené Cohenovým  $d$ ,<sup>5</sup> aktualizovány na základě nejnovějších poznatků. Zahraniční studie jsou doplněny výsledky českých výzkumů, které osvětlují důležitá specifika českého vzdělávacího prostředí.

Cílem kapitoly je poskytnout teoretický rámec pro následnou kvalitativní analýzu vzdělávacích podmínek v bilingvních a běžných třídách. Hattie (2009) člení okruhy faktorů, které ovlivňují výsledky vzdělávání, do 7 kategorií: učitel, výukové metody, škola, třída, kurikulum, žák a rodina. Tato kapitola se zaměřuje na 4 aspekty vzdělávání, které má škola možnost ovlivnit a které se tedy mohou mezi třídami lišit: učitel, výuka, třída a kurikulum. Poslední část kapitoly se věnuje kategorii rodina, aby bylo možné srovnat její důležitost s faktory ovlivnitelnými školou. Pozornost je věnována zejména faktorům, které jsou opakovaně spojovány s nadprůměrným zlepšením výsledků vzdělávání ( $d > 0,4$ ). Důraz na *nadprůměrné* zlepšení je důležitý, protože naprostá většina sledovaných výukových metod a vzdělávacích podmínek je spojena s nějakým zlepšením (viz obrázek 1). Právě přítomnost vysoce účinných výukových metod v jedné třídě a jejich nepřítomnost v druhé třídě může vést k zcela odlišným šancím na vzdělávání v rámci stejné školy. Velikosti účinku v této kapitole vychází z aktualizovaného seznamu prediktorů vzdělávacích výsledků (Visible Learning Plus, 2017).

---

<sup>5</sup> Cohenovo  $d$  (dále jen:  $d$ ) v kontextu této práce udává velikost účinku různých vzdělávacích podmínek a metod. Využívá se pro srovnání průměrných výsledků dvou skupin (např. kontrolní a experimentální skupiny) pomocí následujícího vzorce (Hattie, 2009):  $d = \frac{[\text{průměr experimentální skupiny}] - [\text{průměr kontrolní skupiny}]}{\text{kombinovaná směrodatná odchylka obou skupin}}$   
Hattie (2012) dělí velikost účinku na nízkou ( $d < 0,3$ ), střední ( $d = 0,3-0,6$ ) a vysokou ( $d > 0,6$ ). Čím vyšší je velikost účinku, tím většího učebního pokroku žáci, u nichž byla využita daná výuková metoda, dosáhli.



Obrázek 1. Rozložení velikostí účinku měřených ve více než 900 meta-analýzách prediktorů výsledků vzdělávání (Hattie, 2012, s. 2). Graf ukazuje, že podstatná většina měřených metod vede alespoň k mírnému zlepšení výsledků vzdělávání. Je tedy třeba věnovat pozornost zejména těm, které přináší nadprůměrné zlepšení ( $d > 0,4$ ).

### 3.1 Učitel

Ačkoli učitel<sup>6</sup> hraje ve vzdělávacím procesu velmi důležitou roli, ne všechny jeho charakteristiky jsou stejně důležité. Například pedagogické vzdělání učitele ani jeho znalost vyučovaného předmětu s výsledky žáků téměř nesouvisí (*teacher education*,  $d = 0,12$ ; *subject matter knowledge*,  $d = 0,09$ ). Ani finanční ohodnocení učitelů na základě výkonu nepřináší téměř žádné zlepšení vzdělávacích výsledků (*teacher performance pay*,  $d = 0,05$ ). Daleko důležitější je, jakým způsobem učitel komunikuje se svými žáky a jaká má od nich očekávání. Mezi nejdůležitější vlastnosti učitele patří jeho spolehlivost a věrohodnost (*credibility*,  $d = 0,9$ ), srozumitelnost (*clarity*,  $d = 0,75$ ), vyhýbání se nálepkování žáků<sup>7</sup> (*not labelling students*,  $d = 0,61$ ) a schopnost navázat s žáky pozitivní vztah (*teacher-student relationship*,  $d = 0,52$ ). Důležitou roli hrají též spokojenost žáků s výukou daného učitele (*student rating of teaching*,  $d = 0,5$ ), učitelova očekávání od žáků (*teacher expectations*,  $d = 0,43$ ) a profesní rozvoj učitele (*professional development*,  $d = 0,41$ ). Z výzkumu tedy vyplývá, že u učitele jsou daleko

<sup>6</sup> V teoretické části je pro zjednodušení využito slovo mužského rodu pro označení mužů i žen. V praktické části jsou pak výrazy učitel/učitelka náhodně obměňovány za účelem zajištění anonymity všech zúčastněných.

<sup>7</sup> Za nálepkování se považuje například známkování nebo označování žáků různými nálepkami („ty jsi hloupý,“).

důležitější jeho osobní charakteristiky a zapálení pro pedagogickou práci, nežli formální kvalifikace či znalost předmětu (Hattie, 2012; Visible Learning Plus, 2017).

## 3.2 Výuka

Vhodně zvolené výukové postupy jsou jedním z nejdostupnějších nástrojů, pomocí kterých může škola žákům zajistit kvalitní vzdělávání. Mnohé účinné výukové metody nevyžadují ze strany učitele před hodinou téměř žádnou přípravu a dají se realizovat i ve třídě s velkým množstvím žáků a omezeným vybavením. Vzhledem k obrovskému množství metod, které přináší nadprůměrné zlepšení v učivu, byly do této kapitoly zahrnuty jen ty nejučinnější ( $d > 0,6$ ) a zbylé jsou uvedeny v pozorovacím archu v příloze 1 a 2. Všechny metody přinášející nadprůměrné zlepšení jsou však zahrnuty do výzkumu v části empirické, protože jejich využití ve třídě je z hlediska učebního pokroku klíčové. Aspekty výuky jsou v této kapitole rozděleny do 3 kategorií: strategie učení, strategie výuky a metody realizace výuky.

### 3.2.1 Strategie učení

Výuka rozvíjející žakovské strategie učení vede k rychlejšímu zvládnutí učiva. Znamená to tedy, že výukový čas strávený rozvíjením strategií učení je dobře investovaný a vyučujícímu se vrátí v podobě zlepšených výsledků vzdělávání. Z výčtu nejučinnějších strategií učení (viz tabulka 1) vyplývá, že velká část těchto strategií žákům umožňuje o učivu přemýšlet do hloubky (např. shrnutí, hodnocení a reflexe, přenos, propracování a organizace učiva) a osvojit si ho na úrovni vyšších stupňů Bloomovy taxonomie. Zároveň jsou však pro osvojení základů učiva zásadní též strategie založené na zapamatování (opakování a memorování, utváření mnemotechnických pomůcek). Zkušený učitel tedy rozvíjí širokou paletu strategií učení a jejich kognitivní náročnost volí dle pokročilosti žáků v daném učivu.

Tabulka 1. Nejefektivnější strategie učení.

Strategie učení	Český ekvivalent	<i>d</i>
integrating with prior knowledge	propojení učiva s předchozími znalostmi	0,93
transfer strategies	přenos znalostí do nového kontextu	0,86
seeking help from peers	vyhledávání pomoci vrstevníků	0,83
deliberate practice	cílené procvičování	0,79
effort	snaha	0,77

mnemonics	mnemotechnické pomůcky	0,76
evaluation & reflection	hodnocení a reflexe	0,75
elaboration and organisation	zpracování a organizace	0,75
summarization	shrnutí	0,73
rehearsal and memorisation	opakování a memorování	0,73
outlining and transforming	načrtávání osnov a jejich přetváření	0,66
spaced vs massed practice	průběžné vs. jednorázové procvičování	0,6
study skills	studijní dovednosti	0,6
help seeking	vyhledání pomoci	0,6
metacognitive strategies	metakognitivní strategie	0,6

*Pozn.* Tabulka vychází z aktuálního přehledu nejúčinnější strategií učení (Visible Learning Plus, 2017). Anglické názvy byly ponechány pro snadnější dohledatelnost v odborné literatuře.

### 3.2.2 Strategie výuky

Zatímco strategie učení se týkají kognitivních procesů žáka, strategie výuky popisují obecné postupy učitele během vyučovací hodiny. I tyto hrají v učení žáků napříč vyučovanými předměty zásadní roli. Hattie uvádí celkem 28 strategií výuky, které přináší lepší než průměrné zlepšení žáků v učivu. Tabulka 2 představuje ty nejúčinnější ( $d > 0,6$ ), zbylé se nachází v pozorovacím archu přílohy 2.

Z výzkumů vyplývá, že je zásadní, aby učitel jasně formuloval výukové cíle a kritéria, podle nichž žáci i učitel snadno poznají, zda těchto cílů bylo dosaženo. Cíle by měly být přiměřeně obtížné, jinak hrozí, že žáci ztratí motivaci (*goal difficulty*,  $d = 0,59$ ). Učitel by měl též vysvětlit, jakým způsobem hodlá cílů s žáky dosáhnout (*goal intentions*,  $d = 0,48$ ). Během výuky pak efektivní učitel žáky zahrnuje pravidelnou zpětnou vazbou (*feedback*), ideálně v podobě formativního hodnocení (*formative evaluation*,  $d = 0,48$ ), které žákům i učiteli umožňuje zhodnotit učební pokrok a přizpůsobit další výukové postupy. Učitelé, kteří neustále sledují dopady své činnosti na žáka, dosahují ve svých třídách obvykle nejlepších výsledků. Je také důležité, aby byli žáci vedeni k sebehodnocení (*setting standards for self judgement*) a nespolehali se tak pouze na zpětnou vazbu poskytnou učitelem. Ideálně tak dochází k určité výměně rolí, kdy žáci jsou sami sobě učiteli a učitelé se na výuku dívají očima svých žáků.

Hattie tento postup nazývá zjevným učením (*visible learning*) a považuje jej za jeden ze základních pilířů efektivní výuky.

Mnohé další efektivní výukové strategie zahrnují interakci mezi žáky. Patří mezi ně skládkankové učení, diskuze ve třídě a kooperativní učení (*cooperative learning*,  $d = 0,4$ ). Pro skupinovou práci je též vhodná problémová výuka a badatelsky orientovaná výuka (*inquiry-based teaching*,  $d = 0,4$ ), ty zle však provozovat i formou samostatné práce. Učitelé by se neměli bát využít ani klasické přímé výuky, která je též velice efektivní výukovou strategií a je vhodná zejména pro prezentaci nového učiva.

Tabulka 2. Nejefektivnější strategie výuky

Strategie výuky	Český překlad	$d$
cognitive task analysis	kognitivní analýza úkolu	1,29
response to intervention	odezva na intervenci	1,29
jigsaw method	skládkankové učení	1,2
scaffolding	poskytování opory	0,82
classroom discussion	diskuze ve třídě	0,82
planning and prediction	plánování a předvídaní	0,76
reciprocal teaching	učíme se navzájem <sup>8</sup>	0,74
feedback	zpětná vazba	0,7
problem-solving teaching	problémová výuka	0,8
concept mapping	myšlenkové mapy	0,64
setting standards for self judgement	stanovení kritérií sebehodnocení	0,62
direct instruction	přímá výuka	0,6

*Pozn.* Tabulka vychází z aktuálního přehledu nejúčinnější strategií výuky (Visible Learning Plus, 2017). Anglické názvy byly ponechány pro snadnější dohledatelnost v odborné literatuře.

Obecně lze říci, že nejúčinnější výukové strategie vyžadují, aby žáci o probírané látce přemýšleli a nebyli tak jen pasivními příjemci poznání. Proto je vhodné ve výuce využívat předvídaní, myšlenkové mapy a kognitivně náročné otázky (*questioning*,  $d = 0,48$ ). Velice účinnou strategií výuky je též kognitivní analýza úkolu, v rámci níž se žáci učí rozdělit myšlenkově složitý úkol na více menších kroků.

<sup>8</sup> Jedná se o metodu čtení s porozuměním zahrnující reakce žáků.



### 3.2.3 Metody realizace výuky

Mezi metody realizace výuky Hattie zahrnuje zejména různé metody využití technologií ve výuce. Technologie mají největší účinek u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen: SVP, *technology with learning-needs students*,  $d = 0,57$ ). Je vhodné je využívat i v předmětech, které se informačních a komunikačních technologií přímo netýkají (*technology in other subjects*,  $d = 0,55$ ). Žákům učivo pomáhají zvládat například interaktivní video-metody (*interactive video methods*,  $d = 0,54$ ), efektivní je však i výklad s využitím například interaktivní tabule či projektoru (*computer assisted instruction*,  $d = 0,45$ ). Aby měly technologie příznivý dopad na žákovské učení, musí být splněny určité podmínky (Hattie, 2012): 1. Technologie mají být doplňkem výuky, jejich smyslem není klasickou výuku nahradit. Jejich využití musí být kombinováno s jinými výukovými strategiemi. 2. Učitelé by měli být předem vyškoleni v tom, jak technologie ve výuce využívat. 3. Při využití počítačů a tabletů ve výuce by měli mít žáci kontrolu nad svým vlastním učením. Čím větší svobodu budou mít žáci ve výběru vhodných procvičovacích aktivit a při určování vlastního tempa, tím více se toho naučí (ibid). I za splnění těchto podmínek je využití technologií ve výuce méně efektivní, než většina výše zmíněných strategií učení a výuky, navíc vyžaduje větší finanční zdroje. Na druhou stranu je třeba zohlednit i to, že využíváním technologií si žáci osvojují také klíčové kompetence, které do analýzy zahrnuty nejsou, avšak jsou pro život nezbytné (např. kompetence komunikativní, pracovní).

### 3.3 Třída

Třídní kolektiv hraje důležitou roli v učení každého žáka. Podstatné je zejména chování spolužáků (*classroom behavioural*,  $d = 0,68$ ), proto je vhodné, aby učitelé zvládali řízení třídy a byli schopni ve třídě vytvořit příznivé učební klima. Na učení žáků mají též vliv studijní výsledky a aspirace spolužáků (*peer influences*,  $d = 0,53$ ). Čím lepší jsou studijní výsledky spolužáků, tím větší výhody bude mít žák ze zařazení do dané třídy. Znamená to tedy, že i kdyby se žáci ve dvou třídách učili dle stejného kurikula se stejně kvalitními učiteli, lepší podmínky ke vzdělávání budou mít vždy ti, kteří jsou obklopeni kognitivně schopnějšími spolužáky. V českém vzdělávacím prostředí má pak na výsledky žáků podstatný vliv také rodinné zázemí spolužáků, zejména pak socioekonomický status školy celé školy (Greger & Soukup, 2014). To, s kým se žák účastní výuky, jeho studijní výsledky ovlivňuje dokonce více, než z jakého rodinného zázemí sám pochází.

Na výsledky žáků mají příznivý vliv také práce v malých skupinách (*small group learning*,  $d = 0,47$ ) a soudržnost třídy (*classroom cohesion*,  $d = 0,44$ ). Naopak jiné

charakteristiky třídy, kterými se školy rády prezentují na veřejnosti, jsou z hlediska studijních výsledků nepodstatné: např. počet žáků ve třídě (*class size*,  $d = 0,21$ ), věkově smíšené třídy (*multi-age classes*,  $d = 0,04$ ) nebo uspořádání lavic ve třídě (*open vs. traditional classrooms*,  $d = 0,01$ ).

### 3.4 Kurikulum

Tým profesora Hattieho identifikoval 18 kurikulárních programů zaměřených převážně na čtení, psaní a přírodní vědy, jejichž implementace přináší nadprůměrné zlepšení v učivu (Visible Learning Plus, 2017). Mnohé tyto programy však byly vyvinuty a testovány zejména v anglosaských zemích a jsou úzce provázané se sociokulturním prostředím, ve kterém byly vytvořeny (např. španělsko-anglické bilingvní programy a programy pro děti imigrantů v USA). Těžko lze usuzovat na efektivitu těchto programů v českém vzdělávacím prostředí, které je relativně homogenní a potýká se s odlišnými problémy. Ze super meta-analýzy lze však učinit závěr, že mezi nejúčinnější programy pro nadané žáky patří tzv. akcelerace učiva (*acceleration*,  $d = 0,68$ ). Je-li žák nadaný, má na jeho vzdělávací výsledky příznivý vliv, pokud je mu umožněno postupovat v probíraném učivu rychleji, např. přeřazením na hlavní předměty do vyšších ročníků. Akcelerace učiva je efektivnější než programy, ve kterých se nadaní žáci účastní pouze obohacujících aktivit nad rámec běžného vyučování (*enrichment*,  $d = 0,53$ ), avšak v hlavní probírané látce postupují ve stejném tempu, jako ostatní spolužáci.

Bilingvní a běžné třídy na stejné škole formálně vychází ze stejného školního vzdělávacího programu a těžko lze dopředu odhadnout, které z výše uvedených 18 efektivních programů by se rozdílů mezi třídami mohly týkat. Vzhledem k omezenému prostoru v této diplomové práci budou případné kurikulární rozdíly mezi bilingvními a běžnými třídami analyzovány až zpětně v rámci interpretace výsledků.

### 3.5 Rodina

Hattie uvádí, že vliv na studijní výsledky žáka mají nejen jeho socioekonomický status a rodinné prostředí ( $d = 0,52$ ), ale také rodičovské zapojení do vzdělávacího procesu (*parental involvement*,  $d = 0,5$ ). Neblahý vliv na výsledky žáka mají fyzické tresty (*corporal punishment*,  $d = -0,33$ ) a nadměrné sledování televize (*television*,  $d = -0,18$ ). Ostatní charakteristiky rodinného prostředí (např. rozvedení rodiče, nepřítomnost otce), jsou z hlediska výsledků vzdělávání zanedbatelné.

Přestože rodina nepatří ke školním indikátorům vzdělávacích výsledků, na které je kapitola zaměřena, byla do této kapitoly zařazena pro srovnání s výše popsány školními

faktory. Rodinné zázemí žáka nehraje z hlediska velikosti účinku zdaleka tak důležitou roli jako charakteristiky učitele a výukové metody. Jen tato kapitola obsahuje výčet 27 výukových postupů, které mají větší velikost účinku na výsledky vzdělávání než rodinné zázemí žáka. Ačkoli se rodinné zázemí velmi pravděpodobně promítá i do výše uvedených strategií, je zřejmé, že školy mají možností volbou efektivních výukových metod vyrovnat, nebo alespoň snížit, sociokulturní handicap, který si žáci z domova přináší.

### **3.6 Shrnutí**

Z výše uvedených pozitivně působících indikátorů mají největší potenciál zlepšit výuku vybrané charakteristiky učitele a strategie výuky/učení. Je až překvapivé, jak obrovský účinek některé z nich mají v porovnání s jinými vzdělávacími podmínkami, na které školy na svých webech lákají rodiče (např. počet žáků ve třídě,  $d = 0,21$ ; kvalifikovanost pedagogického sboru,  $d = 0,12$ ). Vzhledem k účinnosti výše popsaných výukových postupů mohou existovat značné rozdíly mezi kvalitou výuky v různých třídách na stejné škole. Při srovnávání vzdělávacích podmínek v různých typech tříd je tedy třeba věnovat pozornost zejména charakteristikám učitele a využívaným výukovým postupům, nikoli např. vybavení třídy, počtu žáků či uspořádání lavic.

## 4 EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část této diplomové práce se zaměřuje na způsoby realizace bilingvního vzdělávání na 1. stupni dvou veřejných základních škol. Navazuje zejména na 3. kapitolu teoretické části, ve které je popsána účinnost různých výukových metod a vzdělávacích podmínek. Tato kapitola představuje cíle výzkumu, výzkumnou metodologii a případové studie dvou vybraných veřejných škol, na kterých funguje bilingvní třída. V závěrečné části kapitoly jsou interpretovány rozdíly mezi oběma školami z hlediska výzkumných otázek.

### 4.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem se liší vzdělávání poskytované bilingvními třídami a běžnými třídami na téže škole. Vzhledem k zaměření práce na spravedlnost ve vzdělávání se ve svých výzkumných otázkách věnuji zejména těm podmínkám vzdělávání, které dle mezinárodních výzkumů hrají v žákovském učení klíčovou roli a které se zároveň mohou lišit mezi jednotlivými třídami.

#### Hlavní výzkumná otázka

*Jak se liší podmínky ke vzdělávání v bilingvních třídách a běžných třídách na 1. stupni téže základní školy?*

Ačkoli diferenciací v raném věku může mít vážné důsledky pro vzdělanostní nerovnosti, v ČR dosud nemáme dostatek informací o tom, zda a jak se podmínky ke vzdělávání v různých typech tříd na 1. stupni liší. Má-li být diferenciací v raném věku nadále součástí českého vzdělávacího systému, pak je nutné, aby se žákům v bilingvních i běžných třídách na veřejné škole dostávalo stejně kvalitního vzdělávání. Formulováním této výzkumné otázky si kladu za cíl srovnat bilingvní a běžné třídy z hlediska podmínek, které nejvíce ovlivňují učení žáků.

#### Vedlejší výzkumné otázky

Následující otázky pomáhají určit, na jaké vzdělávací podmínky se výzkum zaměří, aby byla v konečném důsledku co nejlépe zodpovězena hlavní výzkumná otázka. Všechny se tedy přímo či nepřímo týkají nejdůležitějších rozdílů, které se mohou mezi podmínkami ke vzdělávání v bilingvních a běžných třídách objevit. Vedlejší výzkumné otázky 1-3 se snaží zhodnotit dostupnost bilingvního programu žákům ze všech rodinných zázemí, otázky 4-8 již srovnávají vzdělávací podmínky v obou typech tříd a otázka 9 se zaměřuje na celkový vliv bilingvní třídy na školu.

1. *Jaký vliv má způsob financování bilingvního programu na složení žáků bilingvní třídy?*

Musí-li rodiče za bilingvní program platit školné, může být bilingvní třída určitým žákům zcela nedostupná. Naopak rodiče, kteří jsou schopni si finanční příspěvek dovolit, mají zaručeno, že jejich dítě bude navštěvovat třídu s dobře situovanými spolužáky. Rozdílné složení bilingvních a běžných tříd s ohledem na socioekonomický status jednotlivých žáků samo o sobě může být zdrojem nerovných šancí na vzdělávání, protože složení třídy v českém vzdělávacím prostředí úzce souvisí s výsledky žáků (Greger & Soukup, 2014).

2. *Jaký vliv má způsob propagace bilingvního programu na složení žáků bilingvní třídy?*

Způsob, jakým škola bilingvní třídu propaguje, může ovlivnit to, jaká skupina rodičů o třídu projeví zájem. Tento fenomén se pak promítne do socioekonomického statusu třídy. Pokud jsou například informace o bilingvní třídě obtížně dohledatelné, budou mít větší šanci zajistit svému dítěti místo v bilingvním programu dobře situovaní rodiče, kteří mají při volbě školy přístup k široké síti sociálních kontaktů. Škola též může určité skupiny rodičů od bilingvního programu odradit například tím, že ve své propagaci uvádí potřebu nadstandardního zapojení rodičů.

3. *Jak jsou žáci do bilingvní třídy vybíráni?*

Způsob přijímání žáků též ovlivňuje sociální složení tříd. V předškolním věku je takřka nemožné objektivně posoudit studijní předpoklady žáků a přijímací testy obvykle zvýhodňují děti z dobře situovaných rodin, protože tyto rodiny jsou schopny žáky na tyto testy připravit. Mechanismus výběru žáků do bilingvní třídy tedy úzce souvisí s následným složením třídy.

4. *Jak se liší rodiče žáků bilingvních a běžných tříd?*

Kromě socioekonomického statusu rodičů je třeba znát i jejich další charakteristiky, které by mohly vést k odlišným podmínkám ke vzdělávání v obou typech tříd. Důležité může být například také zapojení rodičů do života školy nebo jejich chování v případě, že nejsou s něčím spokojeni.

5. *Jak se liší učitelé v bilingvních a běžných třídách?*

Charakteristiky učitelů hrají ve vzdělávacím procesu zásadní roli. Je tedy třeba vědět, jakým způsobem jsou učitelé do jednotlivých tříd vybíráni a zda se v důsledku toho liší v aspektech, které nejvíce ovlivňují učení žáků: spolehlivost, srozumitelnost, ne/nálepkování žáků, schopnost navázat s žáky pozitivní vztah, očekávání od žáků.

6. *Jak se liší výuka v bilingvních a běžných třídách?*

Využití rozdílných výukových metod v obou typech tříd může vést k zcela odlišným výsledkům žáků. Je tedy žádoucí ověřit, zda učitelé bilingvních a běžných tříd využívají stejně účinné výukové metody.

#### *7. Jak se liší žáci v bilingvních a běžných třídách?*

Spolužáci zásadně ovlivňují učení každého žáka. Kromě již zmíněného socioekonomického statusu třídy hrají důležitou roli také kognitivní schopnosti spolužáků a kázeň/soudružnost třídy. Pokud se bilingvní a běžné třídy v těchto důležitých aspektech liší, nemají jejich žáci rovné vzdělávací podmínky ani za předpokladu stejně kvalitních učitelů.

#### *8. Jak se liší kurikulum bilingvních a běžných tříd?*

Rozdíly v kurikulu se též mohou promítat do odlišných výsledků vzdělávání. Je samozřejmé, že bilingvní třídy budou klást větší důraz na rozvoj cizího jazyka. Kurikulum bilingvních a běžných tříd by se však mohlo lišit i v aspektech, které se bilingvní výuky netýkají.

#### *9. Jaké výhody a nevýhody přináší přítomnost bilingvní třídy celé škole?*

Kromě srovnání podmínek ke vzdělávání je třeba zvážit také to, jak bilingvní třída ovlivňuje zbytek školy. Jestliže například získává z ostatních tříd ty nejlepší učitele, ohrožuje vzdělávání žáků v běžných třídách více, než kdyby si své učitele zajišťovala zvenčí. Pokud ale naopak díky bilingvní třídě škola získává nějaké zdroje navíc, může být pro žáky běžných tříd přínosná.

## **4.2 Metodologie výzkumu**

Pro zodpovězení výzkumných otázek byly zvoleny metody kvalitativního výzkumu, které umožňují popsat vybraný jev do hloubky a odhalit souvislosti, které nejsou v odborné literatuře dosud popsány (Švaříček & Šed'ová, 2014). Základním výzkumným designem byla vícepřípadová studie. Hlavními technikami sběru dat byly; pozorování, polostrukturovaný rozhovor a analýza dokumentů.

### **4.2.1 Výběr škol**

Pro účely výzkumu byly vybrány dvě školy, které se liší zřizovatelem bilingvní výuky, výší poplatku za bilingvní program, velikostí sídla, jazykem bilingvní výuky a rodinným zázemím svých žáků.

**Škola A** se nachází v malé obci v blízkosti velkého města a navštěvují ji převážně žáci ze střední a vyšší společenské třídy. Bilingvní výuku v AJ zde organizuje soukromá organizace

vybírající školné přes 6 000 Kč měsíčně. Škola má na 1. stupni 4-5 paralelních tříd v každém ročníku, z nichž jedna je bilingvní a jedna hudební.

**Škola B** se nachází na sídlišti ve velkém městě a je navštěvována žáky z velmi různých rodinných zázemí. Bilingvní výuku v německém jazyce (dále jen: NJ) organizuje škola samotná a je žákům poskytována zdarma, za podpory zahraničního fondu. Na 1. stupni má škola v každém ročníku obvykle pět tříd, z nichž jedna je bilingvní. Na základě rozřazovacích testů vznikají od 3. ročníku též dvě jazykové třídy a dvě třídy bez zaměření.

#### **4.2.2 Sběr dat**

Sběr dat proběhl v únoru a březnu 2018. Ředitelky škol byly nejprve kontaktovány emailem s prosbou o uskutečnění výzkumu na škole. Vedení škol bylo předem informováno o záměru a plánovaném průběhu předkládaného výzkumu. Škole byla v souvislosti s participací na výzkumu přislíbena anonymita a respondentům byla nabídnuta možnost seznámit se s jeho výsledky. Nahrávání rozhovorů probíhalo vždy se svolením účastníků.

Výzkum se skládal ze 4 částí: 1) rozhovor s vedením, 2) pozorování výuky v obou typech tříd, 3) rozhovor s učiteli v obou typech tříd a 4) analýza dokumentů školy. Dále byl výzkum doplněn rozhovory s dalšími pracovníky školy/žáky, návštěvou dne otevřených dveří a účastí na informačním setkání pro rodiče.

#### **Rozhovor s vedením**

Polostrukturovaný rozhovor s vedením školy trval průměrně 40 minut a jeho cílem bylo odhalit základní informace o tom, jak bilingvní třída na dané škole funguje. Rozhovor byl vystavěn na základě následujících otázek:

- 1) Jak vznikla na této škole bilingvní třída?
- 2) Jací rodiče projevují o bilingvní třídu zájem?
- 3) Jakým způsobem jsou žáci do bilingvních tříd vybíráni?
- 4) Jakou školu (třídu) by tito žáci navštěvovali, kdyby škola nenabízela bilingvní třídu?
- 5) Jak se liší žáci bilingvních a běžných tříd na této škole?
- 6) Jaké výhody a nevýhody bilingvní třída škole přináší?

Na konci rozhovoru bylo vedení školy požádáno o poskytnutí základních informací o bilingvních a běžných třídách, jako například: počet žáků ve třídách, počet uchazečů /počet žáků přijatých do bilingvní třídy, počet žáků se SVP v jednotlivých třídách, výsledky tříd ve srovnávacích testech.

## Pozorování výuky

Pro účely pozorování výuky byly vytvořeny dva pozorovací archy vycházející z empirických poznatků popsaných v teoretické části (viz příloha 1, 2). Tyto archy se zaměřují na charakteristiky učitele, třídy a výuky, které jsou spojeny s nadprůměrným zlepšením výsledků vzdělávání. Použitelnost pozorovacích archů byla nejprve ověřena při zkušebním pozorování výuky v hodinách českého jazyka a matematiky v bilingvní třídě a běžné třídě 5. ročníku na škole A. Protože se archy ukázaly jako vyhovující, byla data z těchto pozorování zařazena do výsledků výzkumu.

Na škole A proběhlo dále pozorování hodin českého jazyka a matematiky v bilingvní i běžné třídě 3. ročníku. Na základě rozhovoru s ředitelkou bylo pozorování rozšířeno také o hudební třídu, kterou vedení školy označilo za nejvýběrovější a z hlediska výsledků vzdělávání za nejúspěšnější. Na škole B bylo pozorování provedeno v 2. a 4. ročníku obou typů tříd. Třídy k pozorování byly vybrány na škole A náhodně, na škole B částečně namátkou při dni otevřených dveří a částečně na základě doporučení ředitelky.

Hlavním cílem pozorování bylo zjistit, zda se bilingvní a běžné třídy liší v aspektech, které jsou pro výsledky vzdělávání zásadní. Největší pozornost byla věnována strategiím výuky a učení, jejichž využití může výsledky žáků podstatně ovlivnit. Při pozorování jsem se zaměřila na strategie uvedené v kapitolách 3.1–3.3. Během výuky jsem tyto strategie na záznamovém archu kroužkovala a stručně popisovala situace, v jakých byly využity. Obdobně jsem postupovala i při pozorování charakteristik učitele a třídy. Největší pozornost jsem věnovala srozumitelnosti a věrohodnosti učitelů a jejich vztahu s žáky, z hlediska třídy pak kázní žáků a jejich aktivitě v hodině. Pozornost jsem věnovala i situacím v přímém rozporu s efektivní strategií.<sup>9</sup>

Druhotným cílem pozorování bylo zachytit jakékoli jiné rozdíly mezi bilingvními a běžnými třídami, které jsou na první pohled zřejmé (např. velikost učebny, počet žáků, výukové pomůcky, technické vybavení třídy). Ačkoli tyto na první pohled patrné rozdíly nehrají důležitou roli v učebním procesu, mohou ovlivnit smýšlení rodičů o tom, která třída poskytuje nejlepší vzdělávání.

## Rozhovory s učiteli

Cílem polostrukturovaných rozhovorů s učiteli bylo odhalit případné rozdíly mezi výukou, žáky a rodiči v bilingvních a běžných třídách, které nebylo snadné během výuky

---

<sup>9</sup> Například jeden vyučující opakovaně podporoval soupeření mezi žáky, v rozporu s daleko efektivnějším důrazem na spolupráci.



vypozorovat. Dále bylo záměrem zjistit, jaká očekávání tito učitelé mají od žáků jednotlivých tříd.

Rozhovory byly vedeny s učiteli, v jejichž třídě proběhlo pozorování. Ačkoli ne všichni učitelé měli zkušenost s výukou v obou typech tříd, je možné předpokládat, že se vyučující mezi sebou baví a základních rozdílů mezi třídami si jsou vědomi. Rozhovory probíhaly obvykle v kabinetu a trvaly průměrně 40 minut. Ve 3 případech se do diskuze zapojili ještě jiní vyučující, kteří se v kabinetu objevili a měli zájem se k tématu vyjádřit. Celkem se rozhovorů zúčastnilo 7 učitelů na škole A (3 bilingvní, 2 běžní a 2 hudební) a 4 učitelé na škole B (2 bilingvní, 2 běžná). První dva rozhovory byly zkušební a na jejich základě byly upraveny otázky pro další účastníky tak, aby byly srozumitelnější. Informace ze zkušebních rozhovorů byly též zahrnuty do výsledků.

Následující otázky byly stejné pro učitele bilingvních a běžných tříd:

- 1) Jak byste srovnal/a žáky bilingvních (hudebních) a běžných tříd na této škole (z hlediska nadání, rodinného zázemí, kázně, klimatu třídy, speciálních vzdělávacích potřeb, počtu cizinců)?
- 2) Jak byste srovnal/a rodiče žáků v bilingvních (hudebních) a běžných třídách na této škole?
- 3) Jak se podle Vás liší výuka v bilingvních (hudebních) a běžných třídách na této škole?
- 4) Pokud by stejný žák navštěvoval 5 let běžnou vs. bilingvní třídu, ze které by měl větší šanci dostat se na osmileté gymnázium?
- 5) Čím jsou podle Vás dány lepší výsledky žáků bilingvní (hudební) třídy ve srovnávacích testech v porovnání s ostatními třídami?
- 6) V čem je Vaše práce snazší a v čem náročnější v porovnání s učiteli běžné/bilingvní třídy?
- 7) Kdyby finance nehrály žádnou roli, do jaké třídy na této škole byste poslal/a své dítě?

Učitelé bilingvních tříd byli též dotazováni na průběh výběrového řízení, které na daných školách absolvovali. Rozhovory se snažily odhalit vlastnosti učitelů bilingvních tříd, kterými by se mohli odlišovat od ostatních učitelů následujícími dotazy:

- 1) Proč jste se rozhodl/a učit v bilingvní třídě?
- 2) Jak probíhalo výběrové řízení na učitele v bilingvní třídě?
- 3) Jaké podmínky museli uchazeči splnit, aby byli přijati?
- 4) Jaká školení jste musel/a pro práci na této pozici absolvovat?

Učitelé běžných tříd byli dotazováni na důsledky vzniku bilingvní třídy pro jejich práci:

- 1) Změnila se nějak Vaše práce od té doby, co na této škole funguje bilingvní (a hudební) třída?
- 2) Přináší Vám nebo Vaším žákům přítomnost bilingvní třídy na této škole nějaké výhody nebo nevýhody?
- 3) Jak myslíte, že by se Vaše práce lišila, kdybyste si s bilingvní třídou na začátku prvního ročníku vyměnil/a pět náhodně vybraných žáků?

## **Analýza dokumentů**

V rámci výzkumu byla škola požádána o základní informace týkající se jednotlivých tříd na 1. stupni: počet žáků ve třídách, počet žáků se SVP, počet uchazečů a přijatých do bilingvní třídy u minulého zápisu, kritéria pro přijetí do bilingvní třídy. Dále byly porovnány školní vzdělávací programy a rozvrhy běžných a bilingvních tříd. V neposlední řadě byly i prověřeny informace, které jsou zájemcům o bilingvní vzdělávání dostupné na webu školy.

## **Doplňující rozhovory**

Za účelem získání širšího pohledu na výzkumné otázky proběhly též rozhovory s žáky obou typů tříd a speciální pedagožkou. Žáci byli tázáni například na to, co vědí o ostatních třídách ve svém ročníku a co se jim líbí na jejich třídě. Účelem bylo zjistit, nakolik je bilingvní třída začleněná do fungování školy a jakou má mezi žáky a rodiči pověst.

### **4.2.3 Analýza dat**

Analýza rozhovorů byla v některých aspektech inspirována metodou zakotvené teorie, protože k ní docházelo v průběhu výzkumu a pomáhala udávat jeho další směřování (Švaříček & Šedřová, 2014). Každý rozhovor byl ihned po jeho dokončení podroben obsahové analýze s cílem zjistit, jak pomáhá zodpovědět výzkumné otázky. V podobě analytických poznámek byly též průběžně zaznamenány informace rozporující dosavadní výzkumné poznatky či očekávání výzkumnice a informace, které přinesly nový náhled na celé výzkumné téma. V rámci následných rozhovorů pak bylo věnováno méně času otázkám, u nichž došlo brzy k nasycení (např. *Jací rodiče volí bilingvní třídu?*) a více času otázkám, ve kterých si účastníci protirečili (např. *Jak se liší kvalita výuky v bilingvní a běžné třídě?*). Informace získané z rozhovorů byly následně doplněny o výsledky pozorování v jednotlivých třídách a informace dostupné z dokumentů školy.

## **4.3 Výsledky**

Tato kapitola obsahuje případové studie obou škol. O každé škole jsou nejprve poskytnuty základní informace a je vysvětleno, jakou formou zde bilingvní vzdělávání probíhá. Následuje přehled odpovědí na výzkumné otázky.

### **4.3.1 Případová studie školy A**

Škola A se nachází v malé obci v blízkosti velkoměsta a navštěvují ji převážně žáci ze střední a vyšší společenské třídy. Bilingvní výuku zde zajišťuje soukromá organizace *Elephant*

*Club*<sup>10</sup> za poplatek přesahující 6 000 Kč měsíčně. Škola má na 1. stupni 4-5 paralelních tříd v každém ročníku, z nichž jedna je bilingvní a jedna hudební. Dále se škola profiluje na práci s žáky s poruchami učení a žáky talentovanými. Na druhém stupni se kvůli odchodu žáků na víceletá gymnázia a jazykové školy otevírají obvykle jen 3 třídy, z nichž jedna zůstává hudební.

V posledních letech zaznamenala obec velký nárůst dětí školního věku a vytvořila přísná pravidla ohledně spádovosti škol, aby byla schopna všechny žáky umístit. Škola nyní musí přijímat primárně uchazeče z obce a teprve poté může přijmout žáky z okolních vesnic, což jí zpravidla kapacita již nedovolí. Rodiče z okolních měst a vesnic, kteří mají o školu zájem díky její profilaci na hudební výchovu nebo angličtinu, toto pravidlo každoročně obcházejí obchodováním s trvalým bydlištěm. Před zápisem do 1. třídy vždy dočasně vzroste počet dětí registrovaných ve spádové oblasti a po zápisech opět klesne. Tohoto počínání jsou si obec, rodiče i škola vědomi, avšak nikdo neví, jak situaci řešit.

Bilingvní třída na škole vznikla před několika lety na popud zřizovatele. Škola byla zřizovatelem oslovena s návrhem, aby si vytvořila profilaci s ohledem na vybavení svého pedagogického sboru. Cílem zřizovatele bylo, aby si občané města mohli vybrat školu pro své dítě z široké vzdělávací nabídky. V té době se již jedna škola profilovala na matematické vzdělávání a obec hledala jinou školu, která by poskytovala velmi žádané bilingvní vzdělávání, které v okolí dosud poskytovaly jen soukromé školy. Školu návrh zaujal a rozhodla se otevřít jak bilingvní třídu, tak třídu hudební. Zřizovatel pak školu spojil se soukromou organizací, která nabízela pomoc s organizací bilingvní výuky na veřejné základní škole.

Ředitelce se na prvotním plánu líbilo, že bilingvní třída bude součástí veřejné školy a její žáci tak budou mít možnost vyrůstat v prostředí běžných tříd, pouze s mírně odlišnou vzdělávací dráhou. Zároveň si cenila toho, že bilingvní vzdělávání bude jen jednou z možností výběru a nebude tak nuceno např. dětem, které nevstupují do 1. třídy dostatečně zralé. Dále si od profilace slibovala, že škole zajistí trvalý přísun žáků i v dobách, kdy populační křivka klesne a počet zájemců o školu se sníží. V té době již bude mít škola bilingvní program zavedený a bude tak mít co nabídnout. Vzhledem ke stáří budovy a očekávané stavbě již druhého zbrusu nové školy v okolí se tato škola údajně stane v očích rodičů „starou školou“ a musí tedy alespoň „mít co nabízet.“ V neposlední řadě z rozhovoru vyplynulo, že se ředitelce líbila možnost přilákat do školy talentované děti z širokého okolí. Ředitelka se opakovaně vyjádřila ve smyslu, že profilace postrádá smysl, když „stejně musíte brát spádové děti.“ V prvním ročníku bilingvní třídy, kdy ještě škola primárně spádové děti nepřijímala, si škola mohla

---

<sup>10</sup> Název byl změněn z důvodu zachování anonymity školy i organizace.

vybírat z široké nabídky zájemců a vytvořit tak třídu skutečně výběrovou. Nyní je problém bilingvní třídu naplnit a škola přijímá takřka každého, kdo se do programu přihlásí.

### **Organizace a financování bilingvní výuky**

Bilingvní výuku na škole zajišťuje soukromá organizace *Elephant Club*, se kterou škola i zřizovatel podepsali smlouvu o spolupráci. Během povinné části vyučování se ve třídě střídají český učitel a rodilý mluvčí AJ, z nichž oba mají vystudované učitelství prvního stupně. Metodou CLIL jsou vyučovány některé hodiny tělesné výchovy, matematiky, prvouky, výtvarné výchovy a hudební výchovy. Např. v liché týdny je matematika vyučována 3x týdně v anglickém jazyce a 2x týdně v českém jazyce, v sudé týdny naopak. Žáci se tak naučí příslušnou terminologii v obou předmětech. V odpoledních hodinách pak žáci absolvují doplňkový program, který obnáší 4 hodiny AJ s rodilým mluvčím a 4 hodiny rozvojových předmětů s českým učitelem, které jsou zaměřené na podporu logického myšlení, čtenářské gramotnosti, učebních strategií a sociálních dovedností.

Financování programu probíhá následovně. Škola zaměstnává českého učitele i rodilého mluvčího na částečný úvazek tak, jak odpovídá počtu jejich odučených hodin v rámci dopoledního vyučování. Elephant Club vybírá od rodičů příspěvek přesahující 6 000 Kč<sup>11</sup> měsíčně, který je koncipován jako platba za doplňkový zájmový program. Z tohoto příspěvku pak Elephant Club najímá od školy učebnu pro odpolední program a formou dohody o provedení práce odměňuje rodilého mluvčího i českého učitele za organizaci mimoškolního programu. Českým učitelům Elephant Club doplácí tolik, aby jejich celkový příjem byl mírně nadprůměrný a organizace od nich tedy mohla vyžadovat některé „nadstandardní služby“ (např. týdenní zprávy rodičům, tripartitní konzultace, slovní hodnocení). Rodilým mluvčím pak Elephant Club doplácí výrazně více, aby byli ochotni se do České republiky přestěhovat a jejich plat odpovídal zahraniční kvalifikaci.<sup>12</sup> Dále jsou z programového příspěvku hrazeny pomůcky, které žáci využívají i během dopolední výuky: učebnice a pracovní sešity, interaktivní tabule, lavice, tablety, koberec, relaxační pomůcky, anglická knihovna, deskové hry. Kromě toho mají žáci a rodiče k dispozici programového psychologa a nad programem je na webových stránkách organizace přislíben „odborný dohled.“ Nechybí ani možnost účastnit se pravidelných školení na téma výchovy a vzdělávání, které Elephant Club pro rodiče zajišťuje a kterých se povinně účastní i učitelé bilingvních tříd.

---

<sup>11</sup> Přesná výše školného není uvedena z důvodu zachování anonymity školy.

<sup>12</sup> Např. v inzerátu z roku 2015 na stránce *expats.cz* tato organizace nabízela rodilému mluvčímu plat 45 000 Kč měsíčně.

## **Propagace programu**

O bilingvní třídě nejsou na webových stránkách školy téměř žádné informace, a to i přesto, že podstatná část bilingvního programu probíhá v rámci dopoledního vyučování. Pouze v informacích k zápisu se rodiče budoucích prvňáčků dočtou, že škola bude v příštím roce otevírat 1 třídu s hudebním programem, 1 s bilingvím programem a 1-2 třídy bez speciálního zaměření. V informacích k zápisu jsou též uvedeny 2 termíny informačních schůzek k bilingvnímu programu pořádané Elephant Clubem, které se konají v prosinci a březnu před zápisem do 1. třídy. Termín dne otevřených dveří pro bilingvní třídy je vypsán zvlášť, ačkoli je stejný, jako den otevřených dveří pro zbytek školy. Podrobnější informace k bilingvnímu programu jsou dostupné na webových stránkách Elephant Clubu, které si musí rodiče sami dohledat. Na těchto stránkách je program prezentován jako placený mimoškolní zájmový program. Nikde není zmínka o tom, že bilingvní výuka probíhá i během povinného vyučování. Není ani zřejmé, zda se žáci mohou účastnit dopolední výuky v bilingvní třídě, aniž by platili za odpolední zájmový program. Tyto informace si musí rodiče zjistit na základě svých znalostí, nebo se musí zúčastnit jedné z informačních schůzek Elephant Clubu.

Podrobnější informace o bilingvní třídě se rodiče dozvídají až na prezentaci programu, na kterou se musí předem registrovat na webových stránkách organizace. Během prezentace ředitelka Elephant Clubu vyzdvihuje zejména vysokou úroveň jazykového vzdělávání a rozvoj měkkých dovedností, na který dle jejích slov „není v rámci běžné výuky prostor.“ Rodiče se dozvídají počty hodin a předměty, ve kterých probíhá bilingvní výuka během dopoledního vyučování. Účast žáků v placeném odpoledním programu je prezentována jako dobrovolná, avšak několikrát je během prezentace zdůrazněno, že žáci neúčastníci se placeného programu mohou během dopolední výuky strádat kvůli nedostatečné jazykové výbavě. V souladu se školním vzdělávacím programem (dále jen: ŠVP) mají totiž žáci bilingvní třídy AJ pouze 1x týdně, což údajně není dotace dostatečná k tomu, aby je připravila na absolvování hlavních předmětů v angličtině. Proto je dle vedoucí programu žádoucí, aby žáci navštěvovali placený odpolední program, který jim poskytuje 4 hodiny angličtiny týdně s rodilým mluvčím. Z prezentace tedy vyplývá, že aby měli žáci šanci uspět v bilingvní třídě, je třeba, aby jim rodiče zaplatili odpolední zájmový program, anebo jim jinak zajistili odpolední výuku AJ s rodilým mluvčím.

## **Výběr žáků do bilingvní třídy**

Pro přijetí do bilingvní třídy musí v současné době žáci splňovat 2 podmínky: (1) školní zralost a (2) trvalé bydliště ve spádové oblasti školy, případně ve spádové obci. V rámci

ověřování školní zralosti školní psycholožka též sleduje, zda dítě nevykazuje známky potenciální poruchy učení nebo chování, či zda nemá vadu výslovnosti. V případě podezření na nějakou poruchu či vadu škola rodičům účast dítěte v bilingvním programu rozmluví. „Není to pod tlakem, ale přesvědčíme je, že to dítě by tam strádalo, protože by nestíhalo,” uvádí ředitelka. Je přesvědčená, že bilingvní třída není pro každého a například žáci s poruchami pozornosti by se těžko dokázali soustředit 7-8 vyučovacích hodin denně.<sup>13</sup> Pro žáky s dyslexií či vadou výslovnosti by zase mohl být problém učit se dva jazyky zároveň. Tyto podmínky jsou rodičům předem sděleny na informační schůzce. Dosud se nestalo, že by rodiče trvali na zápisu žáka do programu i přes zjevné počínající problémy. Nastala však již situace, kdy se poruchy učení objevily později a rodiče návrh na přeřazení žáka do běžné třídy odmítli.

Pro přijetí do odpoledního bilingvního programu se žáci musí navíc zúčastnit mapování pořádaného organizací. V rámci tohoto mapování žáci plní úkoly na různých stanovištích. Toto mapování dle webu Elephant Clubu „slouží ke zjištění, zda pro dané dítě nebude odpolední program s intenzivní výukou AJ příliš zatěžující.” Původně mapování plnilo selektivní funkci vzhledem k převisu uchazečů o bilingvní třídu. Poté, co škola dostala od zřizovatele pokyn přijímat primárně žáky ze své obce, počet zájemců o bilingvní třídu klesl a každoročně je problém ji naplnit. Na ostatních školách, kde Elephant Club působí, plní mapování i nadále selektivní funkci. Z 80-100 zájemců si zde údajně organizace do bilingvní třídy vybírá 25 žáků. Není pochyb, že jsou tito žáci vybíráni z velké části na základě kognitivních schopností.

Mapování pořádaného organizací se účastní všichni zájemci o bilingvní třídu. Předpokládá se, že tito žáci se budou účastnit dopolední i odpolední výuky a Elephant Club tak bude schopen od nich vybrat příspěvek za program. Několik rodičů však již využilo toho, že škola nemá právo po nich požadovat příspěvek za povinné vzdělávání, a rozhodli se systém obejít. Při přijímacím pohovoru a mapování se tvářili, že mají o placený program zájem, avšak po přijetí žáka do bilingvní třídy oznámili, že dítě do programu nezapíše. Jejich děti nyní navštěvují dopolední bilingvní výuku zdarma, což se nelíbí některým platícím rodičům. Neplatící žáci nemají nárok na některé výhody placeného programu (tripartitní schůzky, pracovní sešity a učebnice, týdenní zprávy rodičům) a dokonce nemají právo sedět v nových, výškově nastavitelných školních lavicích, které byly zakoupeny z programového příspěvku. Učitelům se toto vyčleňování neplatících žáků ze strany Elephant Clubu nelíbí a dělají vše pro

---

<sup>13</sup> Rozvrh bilingvní třídy již od 1. ročníku odpovídá hodinové dotaci žáků 9. ročníku běžné třídy. Mnozí žáci bilingvních tříd si stěžují na bolesti hlavy, protože je pro ně tolik hodin výuky příliš vyčerpávající.

to, aby tito žáci zapadli do třídního kolektivu. Mezi platícími a neplatícími žáky se zatím žádné vztahové problémy neobjevily.

## **Rodiče**

### *Bilingvní třída*

Mezi účastníky výzkumu panovala značná shoda na tom, jací rodiče pro své dítě volí bilingvní třídu. Jedná se zejména o vysokoškolsky vzdělané odborníky (lékaře, právníky) a rodiče pracující na vysokých manažerských pozicích. Tito rodiče jsou schopni a ochotni do vzdělání svých dětí investovat nemalé peníze. Zhruba u pětiny žáků v bilingvních třídách je jeden z rodičů cizinec, často ne z anglicky mluvící země.

Vysoký sociální status rodičů jde ruku v ruce s pocitem nadřazenosti. Účastníci výzkumu popsali rodiče v bilingvní třídě následovně:

- Mají vysokou prestiž toho, jak se na veřejnosti prezentují.
- Mluví z pozice „my si něco platíme, tak chceme.“
- Prostě oni požadují službu. „My vám dáváme prachy, tak vy se teda snažte.“
- Jsou mírně arogantní.
- Myslí si, „my na to máme, my jsme nejlepší.“
- Někdy jsou až moc sebevědomí.
- Oni mají pocit výjimečnosti.

Povýšenost rodičů se však údajně každým rokem snižuje a v dnešní době posílají žáky do bilingvní třídy čím dál častěji i méně arogantní rodiče střední vrstvy. Je to dáno tím, že škola nyní přijímá primárně spádové žáky a ubývají tak žáci ze zámožných rodin z okolních satelitních vesnic. Navíc, jak popsala paní ředitelka, si za posledních několik let „společnost už zvykla i na to, že za vzdělání se platí.“ Příplatek za vzdělávání tak už není výlučně doménou rodin z vyšší společenské třídy, ale stává se běžným i pro mnohé rodiny střední vrstvy, které chtějí svým dětem zajistit lepší společenské postavení.

Učitelé také udávali, že rodiče žáků bilingvní třídy ve svých dětech často vidí vysoký potenciál a jsou ochotni udělat vše pro to, aby jim ho pomohli dosáhnout. To vystihují slova učitelky v bilingvní třídě:

Všichni ti rodiče jsou strašně ambiciózní, mají představu, že ty jejich děti jsou opravdu velice geniální, ale oni je k tomu i jako vedou... když je jakýkoli neúspěch, tak já oslovím ty rodiče a oni s těma dětma opravdu i pracují, což takhle běžně ve třídách není – takových ambiciózní rodičů v takovémhle počtu.

Ačkoli podpora rodičů jistě žákům pomáhá, v některých případech jsou dle učitelů ambice rodičů přehnaně vysoké a vytváří na dítě nezdravý tlak:

Někteří rodiče si myslí, že žák nemůže mít horší známku než jedničku nebo dvojku. . . . Mám tam několik dětí, kteří každý den strašně dřou, aby měli vyznamenání. . . . Je to, jako by byli pomalu . . . na gymnáziu. Až si někdy myslím, že je to až moc extrémní.

Když se ani navzdory hojně domácí přípravě žákům nedaří dosáhnout kýžených výsledků, hledají rodiče jiné cesty, jak dětem zajistit dobrý prospěch. Například v jedné třídě byla matka přesvědčená, že je její dítě geniální a dvojky z českého jazyka dostává kvůli poruše učení. Požadovala tedy po učitelce úlevy. Učitelce se návrh matky nezdál a poslala žáka na přešetření do pedagogicko-psychologické poradny, kde nadání ani poruchu učení neshledali. Matka nebyla s výsledkem vyšetření spokojená a navštívila tedy polosoukromou poradnu, kde jí doporučující zprávu sepsali. Učitelka se nakonec rozhodla k doporučením této zprávy přihlédnout, aby zachovala dobré vztahy s matkou a nekomplikovala ještě více situaci danému žákovi. Ačkoli z dlouhodobého hlediska může být chování matky pro žáka škodlivé, v tuto chvíli mu možná úlevy pomohou zajistit lepší prospěch před přijímacími zkouškami na víceleté gymnázium.

Vzhledem k výše popsaným ambicím rodičů není překvapivé, že se valná většina žáků bilingvní třídy hlásí na víceleté gymnázium. V 5. třídě se dokonce část placeného odpoledního programu věnuje právě přípravě na přijímací zkoušky. Mnozí žáci kromě toho navštěvují ještě další odpolední přípravné kurzy a o víkendech jezdí na zkušební přijímací zkoušky. Dle třídní učitelky jsou žáci neustálým testováním natolik přetíženi, že se dokonce v některých školních testech zhoršují. Protože se jedná o první bilingvní třídu na této škole, zatím se nedá předpovědět, kolik žáků se dostane na gymnázium.

Kromě vysokých nároků na své děti mají rodiče bilingvních tříd i vysoká očekávání od učitelů a vedení školy. Své požadavky dávají najevo častými emaily i osobními návštěvami školy. Ředitelka tak musí řešit stížnosti, které se v běžné třídě neobjevují a navzájem si často i protiřečí: „Paní učitelka dává málo úkolů nebo hodně úkolů... paní učitelka se na děti podívá tak nebo tak ... paní učitelka ho nemá ráda, mluví nahlas, mluví potichu.” Najít vhodné učitele do bilingvní třídy je tedy velmi náročné. Např. v prvním roce bilingvní třídy škola třídní učitelku měnila dvakrát, a to i přesto, že se hned první učitelka paní ředitelce velmi zamlouvala:

První rok měli starší dámu, takovou vopravdu jako vytrénovanou a takovou jako fakt dobrou... „studená, stará, děti ji nemají rádi. Má vysoký hlas, dětem se zařezává do uší.” To . . . *nepochopíš*. To jsou věci, který v běžných třídách *neřešíš*. Pak přišla mladá, krásná, rozzářená: „Moc mladá. Nemá zkušenosti. Ona k těm dětem nemá cit. Nemá ještě svoje vlastní děti. Je k nim necitlivá k těm dětem. Vona je šikanuje.”



Ačkoli české učitele pro školu vyhledává Elephant Club, se stížnostmi rodičů se často musí vypořádávat sama ředitelka, což ji stojí mnoho času a úsilí. Na jednání s rodiči si ředitelka v minulosti zvala i mediátora, aby byla schopna se s rodiči dohodnout.

Rodiče v bilingvní třídě také v případě nespokojenosti neváhají podat stížnost na ČŠI. Například jedni rodiče se domnívali, že paní učitelka jejich dítě šikanuje. Školu ČŠI 2x navštívila, než bylo rozhodnuto, že se o šikanu nejedná.

Přes veškerou snahu školy vyhovět rodičům v bilingvní třídě se ne vždy daří naplnit všechna jejich očekávání. Několik žáků z bilingvní třídy již přešlo na soukromou, násobně dražší anglickou školu v okolí. Ředitelka odchodu takových žáků nelituje, protože někteří rodiče údajně „nebudou spokojení nikdy.“

### *Hudební třída*

Také do hudební třídy zapisují své dítě zejména ambiciózní rodiče z dobře situovaných rodin, kteří chtějí svým dětem zajistit co nejlepší vzdělávání. Nejsou to obvykle rodiče natolik zámožní, jako v bilingvní třídě, avšak o jejich vysokém sociokulturním statusu není pochyb. Jezdí s dětmi po výstavách a do divadla, vozí děti na kroužky a o jejich vzdělávání se zajímají. Tento rozdíl v porovnání s rodiči v běžných třídách je dle učitelky hudební třídy markantní např. u domácí přípravy:

Když jim dáš třeba referát . . . těm, co jsem měla minule [v běžné třídě], kdybych jim dala nějaký referát, tak ten rodič o tom ani neví, že jo, a . . . prostě . . . se to tam náh napatlá . . . no a tyhle, prostě vidíš, že to s nima určitě dělaj, protože třeták tohle nenapíše. Že jim poraděj, že prostě s těma dětma jsou víc. I když třeba maj víc práce, ale víc s nima dělaj . . . v normální třídě takovejchle bejvá třeba 5 lidí.

Učitelky rodiče v hudební třídě označují za dravce, kteří jsou schopni jít za svým cílem. Považují je za inteligentnější a zvědavější než rodiče v běžných třídách. S tím také souvisí vysoká informovanost rodičů v hudební třídě o tom, co ve škole probírá:

To jsem nezažila, že by věděli přesně, kde co děláme . . . a tyhle [rodiče v hudební třídě] prostě ti řeknou, jo, já vím, to bylo tady a tam. Tak ty koukáš, že to vůbec vědí, protože, v první jo, ale ve třetí už to většinou [rodiče v běžné třídě] tak úplně všechno nevědí.

Z této charakteristiky rodičů je patrné, že hudební třída odčerpává významnou část dobře situovaných rodičů z běžných tříd. Odvádí rodiče, kteří si vzdělávání váží a učitele ani vedení zároveň nezatěžují malichernými požadavky, jako rodiče v bilingvní třídě. Učitelé se shodují, že s rodiči v hudební třídě se jim pracuje v porovnání s bilingvní třídou a běžnou třídou nejlépe. Nebýt hudební třídy, tyto rodiče by jistě byli významnou posilou učitelům v běžných třídách.

### *Běžná třída*

V běžné třídě jsou zastoupeni zejména rodiče střední a nižší střední vrstvy, naopak velmi bohatí či velmi chudí rodiče tvoří spíše výjimky. Ve srovnání s bilingvní a hudební třídou je zde mnohem méně rodičů, kteří se o vzdělávání svých dětí zajímají. Rodiče běžné třídy popisuje učitelka následovně:

Je pravda, že některý rodiče, pár rodičů, se jim tam opravdu věnuje. Pak tam máš takovej ten „zbytek“ který jako, škola nezajímá nejen děti, ale ani ty rodiče.

Nezájem rodičů o školu se projevuje zejména vážnoucí komunikací s učiteli a chybějící domácí přípravou. Rodiče často neodpovídají na emaily a nekontrolují, zda děti plní domácí úkoly. Žáci tak domácí úkoly často nenosí, nebo je přinesou natolik odbyté, že jejich oprava zabere příliš mnoho výukového času. Učitelé se tak na podporu rodiny ve vzdělávacím procesu žáků nemohou spoléhat.

V běžné třídě se také mnohem častěji objevují rodinné problémy. Například zatímco v hudební třídě měla učitelka rozvedených rodičů jen několik, v její běžné třídě bylo jen několik dětí z úplných rodin. Nestabilita v rodině se negativně promítá i do výsledků žáků. Například prospěch jedné velmi inteligentní žačky se výrazně zhoršil poté, co si její maminka stala barmankou a každý týden začala vodit domů jiného partnera. Nyní již žačka dosahuje jen průměrných studijních výsledků, ačkoli zpočátku prý byla premiantkou třídy.

Objeví-li se v běžné třídě dobře situovaní rodiče, učitele často sami osloví s nabídkou nákupu učebních pomůcek nebo vybavení třídy:

Měla jsem dobře situovaný rodiče v minulý třídě a to jsme měli pro třídu cokoliv, kdykoliv, nebyl to problém. A to si myslím, že je všude stejný. Že když ty rodiče můžou, tak ti prostě daj.

Velmi tedy záleží na tom, jací rodiče se v jedné třídě sejdou. To potvrzuje i zkušenost učitele bilingvní třídy, který původně učil v třídě běžné. Zatímco v běžné třídě si připadal jako „vymahač“ jen při vybírání minimálního příspěvku do třídního fondu, nyní nemusí materiální omezení řešit a má mnohem větší prostor pro kreativitu ve výuce i mimo ni. Příznivé rodinné zázemí rodičů mu například letos umožňuje organizovat školu v přírodě v Bulharsku v ceně 12 350 Kč za žáka, běžné třídy se účastní pouze výjezdů po České republice.

### **Učitel**

Čeští učitelé jsou do bilingvní třídy pečlivě vybíráni Elephant Clubem, škola pouze vybraného kandidáta schválí či neschválí. Zájemci o tuto pozici se účastní pohovoru v českém jazyce vedeném ředitelkou organizace a musí předvést dvě ukázkové hodiny, z nichž alespoň

jedna probíhá v bilingvní třídě. Elephant Club požaduje, aby tito učitelé uměli anglicky na komunikační úrovni a byli tak schopni se domluvit s rodilým mluvčím. Učitelé musí být kvalifikovaní, nesmí být příliš staří (hraniční je údajně mladší střední věk) a zároveň musí mít několik let praxe. Dále musí mít zájem pracovat v hodinách s výpočetní technikou (interaktivní tabule, tablety), využívat moderní výukové metody (projektová výuka, kooperativní učení) a věnovat komunikaci s rodiči více času a úsilí než v běžné třídě. Ve svém volném čase se musí účastnit školení pořádaných Elephant Clubem, která se často konají o víkendu, a ne vždy jsou dle slov učitelů přínosná. Kromě toho musí být tito učitelé ve škole kvůli odpolednímu programu několikrát týdně až do pozdních odpoledních hodin a pokud si přísně nevymezí pravidla komunikace s rodiči, zvedají telefon a odpovídají na emaily ještě ve večerních hodinách. Vedoucí programu dle slov účastnice výzkumu „vyžaduje učitelky, které nemají děti, nejlépe, a jsou mladé a mají vlastně čas a prostor se věnovat té třídě, protože je tam spousta aktivit nad rámec a učitelka, která má prostě děti, tak nemá šanci to zvládat.“ To odpovídá i věkovému složení účastníků výzkumu; všem učitelům v bilingvní třídě bylo okolo 30 let.

Vzhledem k časové náročnosti a požadavkům programu není snadné vhodné kandidáty na české učitele najít. Elephant Club tak využívá svých kontaktů v oblasti vzdělávání a oslovuje učitele, kteří již nyní odvádějí výbornou práci v běžné třídě. Například jedna učitelka byla organizací oslovena na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny, se kterou dlouhodobě spolupracovala. Poradna věděla, že tato učitelka věnuje nadstandardní péči žákům se SVP a ve svém volném čase dobrovolně doučuje žáky ze sociálně slabých rodin a žáky-cizince. Tato učitelka nyní své nadšení věnuje žákům v bilingvní třídě, kde má příležitost zlepšovat se v anglickém jazyce a takřka neomezenou možnost seberealizace v rámci výuky. Časová náročnost bilingvní třídy pro ni není překážkou, protože stejný čas věnovala doučování svých žáků z ubytoven, a to navíc bez nároku na odměnu. Programu se tedy daří oslovovat mladé, motivované učitele, kteří mají zájem o novou zkušenost a rozvoj svých jazykových schopností.

Učitelky v běžných třídách, u nichž proběhlo pozorování, byly středního věku a na škole učily okolo 25 let. Na otázku, zda by chtěly učit v bilingvní třídě, jednoznačně odpověděly, že ne. Nelíbí se jim způsob, jakým vedoucí programu jedná s učiteli v bilingvních třídách, a tlak, který je na učitele kladen. Například uvedly, že pokud není vedoucí programu spokojená s výsledky žáků ve srovnávacích testech, hrozí učitelům odebráním osobního ohodnocení, které jim organizace formou dohody o provedení práce poskytuje. Vadil by jim i tlak ze strany rodičů, o kterém od svých kolegyn v bilingvní třídě dennodenně slychají. Zejména by jim však vadila časová náročnost programu: „když vidím, co mají kolegyně [v bilingvní třídě] za miliony

aktivit okolo a takovejch jako požadavků, tak bych to asi nevydejchala,“ uvedla učitelka běžné třídy. Zdá se jí, že mnohé požadavky na učitele bilingvní třídy jsou nesmyslné a nereálné (např. probrat učivo 5. ročníku před koncem 4. třídy, aby se žáci stihli připravit na gymnázium) a ve svém věku by si již nenechala od vedoucí programu nic takového diktovat.

Srovnání učitelů v běžných a bilingvních třídách je vzhledem k malému vzorku ( $n = 5$ ) těžko zobecnitelné. Učitelé v bilingvních i běžných třídách zpravidla prokazovali vysokou srozumitelnost a věrohodnost. V bilingvní třídě byla méně patrná hierarchie učitel-žák. Učitelé zde k žákům přistupovali jako partneři v učení a jejich vztah s žáky byl vřelý a méně formální. Žáci se nebáli učitele uprostřed výkladu přerušit, když něčemu nerozuměli nebo chtěli jen něco dodat. To mohlo být dáno nejen mladším věkem učitelů, ale i odlišnou výchovou žáků v bilingvní třídě (více v sekci Třída). Učitelé běžných tříd měli od žáků větší odstup a přísněji trvali na dodržování kázeňských pravidel, avšak ve třídě též panovala přátelská atmosféra. V obou typech tříd dávali učitelé svým žákům možnost volby. Jedna učitelka v běžné třídě žáky často nálepkovala za pomoci různých přezdívek, druhá před třídou hlasitě komentovala špatné výsledky některých žáků v dílčích cvičeních. Tento přístup k žákům se v bilingvní třídě nikdy neobjevil, k žákům zde učitelé přistupovali vždy s respektem.

Učitelé bilingvních a běžných tříd též měli od svých žáků jiná očekávání. Učitelky běžné třídy přisuzovaly velikou důležitost rodinnému zázemí žáků a tomu, zda byli žáci do třídy vybráni z širšího pole uchazečů. Jedna z učitelek běžné třídy žáky při hodině láskyplně nazývala „trdla“ a v rozhovoru potvrdila, že je pro ni obtížné mít od některých žáků vysoká očekávání, když zná jejich ne příliš úspěšné rodiče. Žáky své třídy během rozhovoru opakovaně označila za „pozdní sběr“ a „zbytek.“ Zároveň však podotkla, že i v její třídě se najde několik chytrých žáků, kteří by zvládli (s mírnými obtížemi) navštěvovat bilingvní třídu. Ostatní žáci by podle ní neměli v bilingvní třídě šanci uspět:

Kdyby ti moji borci šli tam a vyrukovali tam na ně v angličtině, kdybych já tam hodila tu svoji spodinu, tak tam neví, která bije. . . . Aby oni tam něčemu rozuměli a aby chápali, co se tam děje, já bych tam musela vybrat těch svejch 5 nejlepších, aby voni se tam trošičku chytali.

Učitelka se tedy domnívá, že žáci v bilingvní třídě jsou kognitivně schopnější a výuka je zde náročnější. To si myslí i učitelka bilingvní třídy, do níž byli žáci vybráni z většího množství uchazečů. Bilingvní program považuje za „program pro děti opravdu hodně nadané“ a své dítě by do něj zapsala jen v případě, že by „věděla, že se bude nudit v běžné třídě.“ Naopak učitelka mladšího ročníku bilingvní třídy, u něž již nebyl převis uchazečů, své žáky za obzvlášť talentované neoznačila. Za daleko schopnější považuje žáky třídy hudební, kteří jsou vybíráni

z největšího množství uchazečů (minulý rok 31 na 25 míst) a musí pro přijetí prokázat hudební nadání. Je těžké určit, nakolik jsou tato očekávání učitelů ovlivněna povědomím o výběrovosti třídy a nakolik pouze reflektují skutečné schopnosti žáků, které učitelé vypožadovali. Zdá se však, že nálepka bilingvní či hudební třídy vzbuzuje v učitelích automaticky vyšší očekávání od třídy jako celku, z něhož mohou těžit i žáci s podprůměrnými studijními výsledky. Obdobně schopným vrstevníkům v běžné třídě naopak daleko více hrozí, že si je učitelé podvědomě zařadí jako „zbytek“ a budou od nich mít nižší očekávání.

## **Výuka**

Výuka v bilingvních a běžných třídách se na první pohled lišila. V bilingvních třídách panovala neformální atmosféra, spojená s osobou mladého učitele a zřejmě i volnější výchovou žáků (viz Třída). Učitelé zde více využívali humoru a do výuky častěji zařazovali moderní technologie (tablety, interaktivní tabuli). Při plnění úkolů dostávali žáci bilingvní třídy možnost se po třídě pohybovat a skupinové úkoly plnit na koberci. Právě „zábavnou výuku“ a „fajn učitele“ uváděli žáci bilingvních tříd jako jeden z hlavních důvodů, proč se jim ve třídě líbí. V běžných třídách byla atmosféra formálnější a učitelé pevněji řídili jednotlivé učební činnosti, díky čemuž se jim dařilo s žáky procvičit více učiva a poskytovat jim okamžitou zpětnou vazbu. Navzdory zdánlivě modernější výuce v bilingvních třídách pozorování ukázala, že výuka ani v jednom typu tříd nebyla jednoznačně lepší. Tato část srovnává výuku v obou typech tříd z hlediska nejúčinnějších výukových metod.

Ačkoli materiální vybavení třídy není z hlediska výsledků vzdělávání důležité, je nutno uvést, že učebny v bilingvní a běžné třídě se lišily a tyto odlišnosti se následně promítaly do zvolených výukových metod. Všechny učebny bilingvní třídy byly prostorné a měly k dispozici jednotlivé, snadno posuvné lavice, 1-2 koberce a tablety pro každého žáka (zajištěné za poplatek organizaci). Jedna běžná třída byla též prostorná, avšak měla interaktivní tabuli připevněnou na opačné straně třídy, než katedru učitele a klasickou tabuli. Při využívání interaktivní tabule tedy učitelka musela sedět za zády všech žáků. Druhá běžná třída byla natolik stísněná, že neumožňovala přeskupování židlí ani lavic, a tedy ani práci ve skupinách.

## *Strategie učení*

Učitelé běžných i bilingvních tříd využívali poměrně omezený repertoár strategií učení. V obou typech tříd byly z efektivních strategií učení využívány zejména opakování a memorování, cílené procvičování a průběžné procvičování. Příležitostně učitelé žáky vyzývali, aby požádali o pomoc, když něčemu nerozumí, zároveň je však odrazovali od získávání jinak velmi užitečné pomoci od spolužáků i během procvičovacích cvičení slovy „soused to má

vždycky špatně, používej vlastní hlavu” nebo „všichni sami.” Někteří učitelé obou typů tříd do výuky okrajově zařazovali i metakognitivní strategie a autoregulaci učení. Ačkoli míra využití strategií učení se mezi jednotlivými učiteli velmi lišila, nejširší repertoár strategií využívaly dvě učitelky v běžné třídě. Těm se dařilo také propojovat probírané učivo s dosavadními znalostmi žáků, zařazovat učivo do širšího kontextu předmětu a dávat žákům prostor k hodnocení a reflexi.

### *Strategie výuky*

Efektivní výukové strategie se v obou typech tříd objevovaly mnohem častěji než strategie učení. Učitelé využívali zejména poskytování opory, poskytování zpětné vazby, formativní hodnocení, kladení otázek a přímou výuku. Obě učitelky v bilingvní třídě na začátku hodiny zřetelně formulovaly cíle hodiny a způsob, jakým jich bude dosaženo, zároveň se však jimi nastavené cíle nezdály pro žáky dostatečně náročné. Mnozí žáci bilingvní třídy byli se svou samostatnou prací rychle hotoví a část hodiny strávili čekáním na pomalejší spolužáky (např. hraním her na tabletech). Učivo bylo pro mnoho žáků příliš snadné i přesto, že učitelé překračovali školní vzdělávací program. V běžné třídě formulovala cíle hodiny explicitně jedna učitelka ze tří. Ve všech běžných třídách se však žáci zdáli být po celou hodinu plně zaměstnáni a učitelky neustále monitorovaly a komentovaly jejich učební pokrok, za využití kontrolních dotazů a postupně se ztěžujících příkladů. Jedna učitelka běžné třídy též žákům umožňovala nastavit si obtížnost úkolu v závislosti na svém učebním pokroku a pokročilejším žákům dala možnost náročnějšího domácího úkolu. Výukový čas v běžné třídě se zdál být využit efektivněji díky vysoké míře času, při kterém žáci pracovali (*time on task*) a díky časté, okamžité zpětné vazbě. V bilingvní třídě docházelo častěji k prodlevám od učení, např. když žáci učitelce jednotlivě diktovali počty chyb ve svém testu nebo když několika žákům nefungovala wifi při plnění úkolu na tabletu a ostatní na ně museli čekat. Skupinová práce se během pozorování objevila pouze jednou, v hodině matematiky v bilingvní třídě. Prostory jedné z běžných tříd byly natolik stísněné, že skupinovou práci dle slov učitelky neumožňovaly. Dokud tato učitelka učila v prostorné třídě, využívala prý třídní skupinové aktivity i práci v malých skupinách.

### *Metody realizace výuky*

V bilingvních třídách byly pro dosažení výukových cílů častěji využívány moderní technologie. Učitelé zde využívali interaktivní tabuli pro zadávání a kontrolu úkolů, výklad a procvičování učiva. Díky tomu byla kontrola zadaných úkolů názorná a ani pomalejším žákům neutekly správné odpovědi. Míra využití interaktivní tabule v běžné třídě se mezi učiteli lišila

v závislosti na prostorovém uspořádání třídy. Využití interaktivní tabule bylo v jedné běžné třídě obtížné, protože žákům velmi dlouho trvalo, než se k tabuli tenkou uličkou mezi taškami propletli. Tablety byly použity pouze jednou, a to v bilingvní třídě, kde má každý žák k dispozici vlastní tablet. Pro učitele běžných tříd je využití tabletů logisticky náročné, protože si je musí předem rezervovat, nabít a poté je do třídy během přestávky přepřavit. Tablety tedy do výuky zapojují jen příležitostně, a to zpravidla na celou hodinu, aby plně zužitkovali energii vynaloženou na jejich zajištění

## **Třída**

### *Kázeň*

Mnozí učitelé v rozhovorech uváděli, že v bilingvních třídách je v porovnání s ostatními třídami náročnější udržet si kázeňský pořádek. Tato skutečnost se potvrdila i při pozorování. V bilingvních třídách byl větší hluk a žáci učitele častěji přerušovali komentáři a dotazy, které se často netýkaly tématu hodiny. Učitelé tak trávili podstatně více času utišováním žáků a získáváním jejich pozornosti. Neukázněnost žáků je dle učitelů nejvýraznější ve třídě, kterou navštěvují ve větší míře žáci z velmi majetných rodin. Tyto žáky jedna učitelka označila za „nevychované spratky“<sup>14</sup> a druhá dodala:

Ty děti jsou *jiny*. Ty děti jsou vychovávané *jinak*. Jsou to prostě děti, který jsou zvyklý, že všechno se jim dostane, že nikdo jim nebude ustupovat, že oni maj pravdu za každou cenu... je to prostě, přicházej z těch, rodin, který jsou majetný a který si za ty peníze leccos dokážou opatřit. Maj to jako takovou vizitku, „já jsem někdo, protože já mám peníze.“ Tak na těch dětech je to vidět.

Další účastnice uvedla, že zatímco v hudební třídě naučila žáky slušně zdravít během jednoho měsíce, v bilingvní třídě jí to trvalo více než rok. Myslí si, že je toto dáno volnou výchovou žáků a očekáváním rodičů, že děti za ně vychová škola:

Ona ta ambicióznost [rodičů v bilingvní třídě] je trochu odlišná od toho být jakože . . . jakože slušný, nebo já nevím . . . voni nemaj podle mýho tu trpělivost je neustále opravovat, nechávaj tam víc tu free výchovu a očekávají, že tohleto jakoby nahradí ta škola, kterou si platí, žejo.

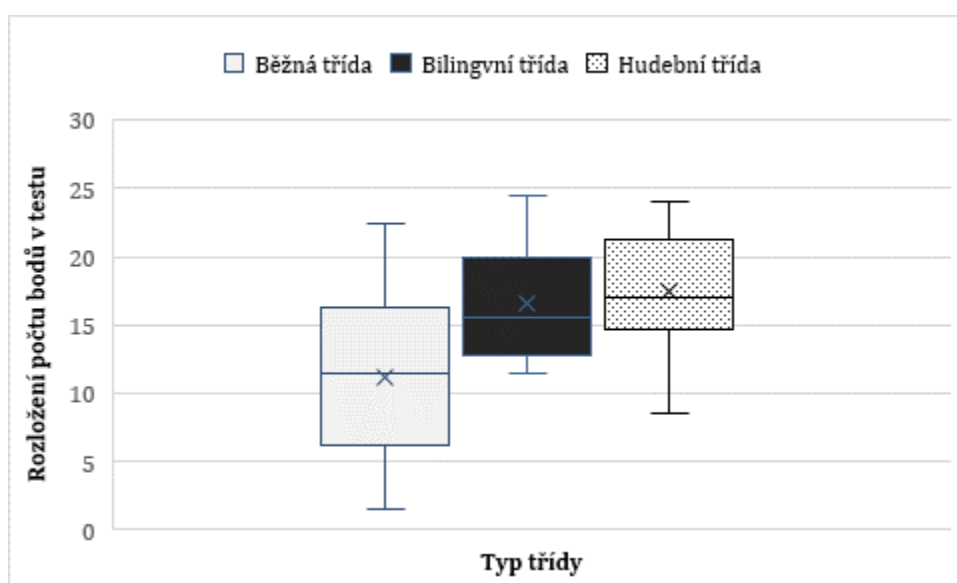
Rozdíl mezi kázní v bilingvní a běžné třídě spočívá v tom, že v běžné třídě se dle učitelů objeví obvykle jen 2-3 žáci, kteří se svých chováním vymykají. Naopak v bilingvní třídě se mírné kázeňské problémy objevují u velké části třídy a jejich zvládnutí je tedy pro učitele náročnější.

---

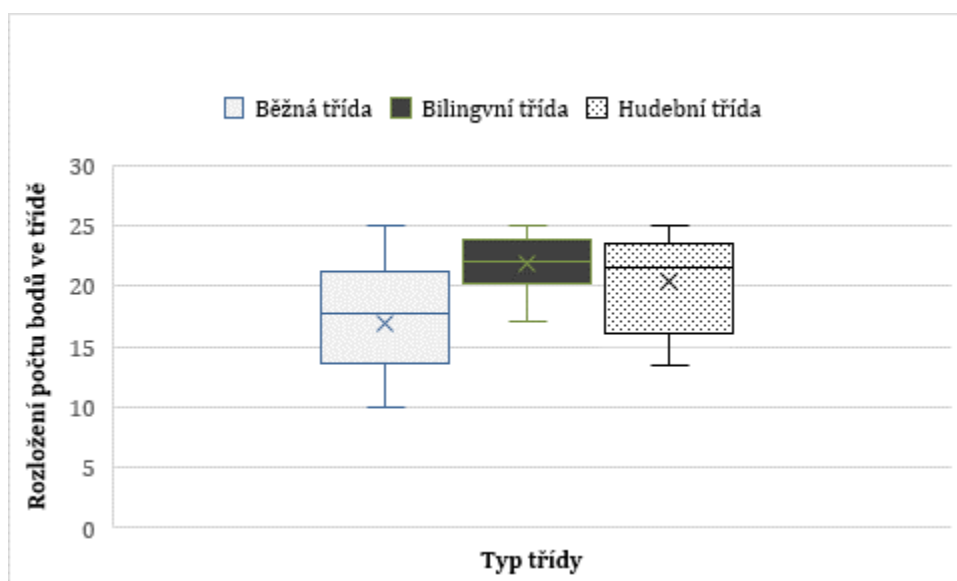
<sup>14</sup> Nejostřeji se o chování žáků bilingvních tříd vyjadřovali učitelé běžných tříd, kteří u nich příležitostně suplovali. To mohlo být dáno jejich striktnější představou o tom, jaké chování žáků je přípustné, ale také neochotou učitelů v bilingvní třídě kritizovat své vlastní žáky v případě, že by se o výzkumu doslechli jejich rodiče nebo vedoucí organizace.

### *Vliv vrstevníků*

Učitelé označovali žáky bilingvní třídy za šikovnější a zvědavější, než žáky běžných tříd. Učení je údajně baví a do školy se pečlivě připravují. Zároveň se zde téměř nevyskytují velmi slabí žáci a mezi žáky jsou tedy menší rozdíly než v běžné třídě. To se každoročně potvrzuje ve školních srovnávacích testech, ve kterých dosahují nejlepších výsledků bilingvní a hudební třída, zatímco běžné třídy mají horší výsledky (viz obrázek 2 a 3).



Obrázek 2. Výsledky žáků různých druhů tříd ve srovnávacím testu z matematiky v 5. třídě. Minimum a maximum každé třídy je označeno okrajovými čárkami, 1. a 3. kvartil hranami obdélníků, medián vodorovnou čarou a průměr křížkem. Kategorie „běžná třída“ zahrnuje výsledky žáků všech 3 běžných tříd v ročníku.



Obrázek 3. Výsledky žáků různých druhů tříd ve srovnávacím testu z matematiky v 3. třídě. Kategorie „běžná třída“ zahrnuje výsledky žáků 2 běžných tříd v ročníku.



Jak ukazují krabicové diagramy na obrázcích 2 a 3, i v běžných třídách se nachází žáci dosahující stejných výsledků, jako nadprůměrní žáci třídy hudební a bilingvní. Pouze je zde podstatně větší skupina žáků dosahujících nízkých výsledků. Tyto rozdíly mezi výběrovými a nevýběrovými třídami nejsou tak patrné v nižších ročnících.<sup>15</sup> To může být dáno snižující se selektivitou programu, nebo například tím, že se rozdíly mezi třídami vlivem odlišných vzdělávacích podmínek postupem času prohlubují. Získaná data bohužel neumožňují sledovat vývoj rozdílů mezi třídami v čase.

### *Soudružnost třídy*

Ačkoli žáci bilingvních tříd si svůj třídní kolektiv pochvalovali, jejich učitelka vztahy mezi žáky v porovnání s hudební třídou neviděla zdaleka tak pozitivně:

Třeba v té hudební třídě drželi za jeden tým, brali třídu jako jeden tým, kdežto tady se mi to nedaří jako moc ukočírovat, protože jsou spíš individualisti.

Toto zjištění je paradoxní, protože právě vztahům ve třídě se učitelka s žáky věnuje v rámci placeného odpoledního programu již od 1. třídy. Zde se žáci učí pojmenovat své emoce, řešit konfliktní situace a vcítit se do situace svého spolužáka. I přesto se učitelce zdá, že v sociálních dovednostech tito žáci ve srovnání s ostatními třídami zaostávají, ačkoli ostatní třídy podobný program nemají. Stejného názoru jsou i učitelé běžných tříd a speciální pedagožka. Např. jedna učitelka běžné třídy by si příliš nepřála, aby k ní byli žáci bilingvní třídy přerazeni, protože se obává, že by jí mohli dobré vztahy ve třídě svým arogantním chováním a svými názory rozložit.

### **Kurikulum**

Formálně postupují běžné i bilingvní třídy dle stejného ŠVP. Složení bilingvních tříd však učitelům umožňuje postupovat při probírání učiva rychleji a probírat i látku nad rámec ŠVP. Např. při pozorování v hodině matematiky v 5. třídě učitelka probírala učivo 6. třídy, které žákům nečinilo žádné potíže. Daná učitelka tuto skutečnost dovysvětlila:

Dopolední program je . . . vlastně má být stejný, jako je v běžné třídě . . . nebo von je stejný, vlastně . . . jenom já jsem ho trochu . . . já jsem teďka napřed s nima. A je to jenom důvod, že ty děti mi to dovolí. Oni jsou napřed, ale jenom proto, že mi to ty děti vlastně jako dovolí. Můžu si dovolit být o trochu napřed.

---

<sup>15</sup> Například v době konání výzkumu dosáhly všechny 1. a 2. třídy srovnatelných výsledků. Tyto výsledky však nezachycují možné rozdíly mezi třídami, protože využívané testy nebyly příliš citlivé a umožňovaly až polovině žáků dosáhnout plného počtu bodů.

Kdyby se v běžné třídě sešla pokročilá skupina žáků, tato učitelka by s nimi údajně též probírala náročnější učivo. Vzhledem k přítomnosti 2 výběrových tříd v každém ročníku se však taková skupina žáků v běžné třídě sejít nemůže.

Učitelé bilingvních tříd jsou do výuky pokročilejšího učiva tlačeni i organizací. Jejich osobní ohodnocení od této organizace je údajně spojeno s výsledky žáků ve srovnávacích testech, které žákům Elephant club několikrát ročně zadává. V těchto testech se přitom objevuje učivo nad rámec školního vzdělávacího programu. Dále musí učitelé postupovat podle náročnější učebnice, ve které je např. učivo 4. třídy představeno již ve 3. ročníku. Cílem vedoucí programu údajně je, aby se co nejvíce žáků bilingvní třídy dostalo na gymnázia:

Ona paní [vedoucí programu] by to nejradši měla udělaný tak, aby do 4. třídy zvládli i učivo 5. ročníku a v pětce jenom opakovali, aby byli jako dostatečně připravený na gymnázia.... což si nemyslím, že je úplně dobrá verze.

Vedoucí programu prý zdůrazňuje, že prestiž programu se bude odvíjet od počtu žáků přijatých na víceletá gymnázia. I proto v pátých třídách nedávno omezila rozvojové předměty v odpoledním bloku a nahradila je přípravným kurzem na gymnázium.

### **Vliv bilingvní třídy na školu**

Přítomnost bilingvní třídy přináší škole mnoho výhod i nevýhod a ovlivňuje tak i vzdělávání žáků běžných tříd. Ačkoli ředitelka na dalším fungování bilingvní třídy trvá, připouští, že jí tato třída doposud přinesla více starostí, než očekávala.

#### ***Výhody bilingvní třídy***

*1) Elephant Club poskytuje škole každý rok hmotné dary.* Ředitelka spolupráci popisuje následovně:

My máme nastaveno, že nám každý rok opraví 2 podlahy, na který věčně nemáme. Že dostaneme 2 interaktivní tabule. Že vybaví komplet tu bilingvní třídu nábytkem, který zůstává nám. Že těm dětem koupí ty jazykový učebnice . . . doplňkový pracovní sešity . . . pomůcky.

Z peněz, které rodiče zaplatí za bilingvní výuku, tedy částečně těží i škola, a tedy i žáci běžných tříd. Dary nejsou součástí smlouvy mezi školou a organizací, fungují na principu ústní dohody.

*2) Přítomnost bilingvní třídy zvyšuje prestiž školy.* Škola se může svou profilací na jazyky veřejně chlubit a přilákat tak zájemce z řad dobře situovaných rodičů. Do budoucna si také zajišťuje dostatečný přísun žáků.

#### ***Nevýhody***

1) *Zvýšená organizační zátěž pro vedení.* Kromě náročné komunikace s rodiči řeší ředitelka neustále problémy se zajištěním učitelů do bilingvní třídy. Největší problémy jí přináší rodilí mluvčí, kteří již několikrát bez varování uprostřed školního roku ze dne na den zmizeli nebo spolupráci těsně před začátkem školního roku zrušili. Ačkoli rodilé mluvčí zajišťuje Elephant Club, problémy spojené s jejich výpadky nakonec musí řešit i ředitelka, která je za chod školy zodpovědná. Náročné je též získávání českých učitelů do bilingvní třídy.

2) *Škola se pohybuje na hranici zákona.* Rodilí mluvčí musí mít v okamžiku výuky ve třídě již zajištěnou nostrifikaci svého zahraničního diplomu. Její vyřízení však trvá několik měsíců a někdy je zamítnuto. Vzhledem k vysoké fluktuaci rodilých mluvčích škola tento problém řeší každý rok. Dále byla škola v minulosti již prošetřována českou školní inspekcí na základě stížnosti některého z rodičů, že vybírá poplatek za výuku. Program tehdy upravila tak, aby se formálně pohyboval v zákonných mezích, avšak nesporně se pohybuje na tenkém ledě.

3) *Horší učebny pro běžné třídy.* Mezi učiteli běžných tříd je známo, že nejlepší učebny získávají bilingvní třídy. Jejich učebny jsou prostorné a díky své orientaci na jih prosvětlené. Bilingvní program má k dispozici prostornější třídy údajně proto, aby se do nich vešly 2 katedry pro učitele a koberec nutný pro odpolední rozvojové aktivity. Naopak běžné třídy pátého ročníku jsou velmi stísněné a sdílí patro s učebnami druhého stupně. Někteří stydliví žáci 5. třídy údajně chodí na záchod během hodiny, aby se vyhnuli setkání se staršími žáky na WC. Učitelé běžné třídy chápou, že prostory školy jsou omezené a ředitelka někoho do malé učebny umístit musí. Zároveň se jim však nelíbí, že od dob zřízení bilingvní třídy již nemají na ty nejlepší učebny nárok.

4) *Izolace bilingvní třídy od zbytku školy.* Ačkoli původním deklarovaným záměrem Elephant Clubu bylo plně začlenit bilingvní třídu do chodu běžné školy, v současné době fungují bilingvní třídy povětšinou odděleně od běžných tříd. Je to způsobeno hlavně tím, že jejich čeští učitelé se baví zejména mezi sebou. Přicházejí totiž noví do poměrně stálého pedagogického sboru a je pro ně přirozené spolupracovat zejména s kolegy v bilingvních třídách, kteří řeší ve vztahu k organizaci obdobné problémy. Protože spolu učitelé v bilingvních třídách pořádají většinou i školní výlety, jejich žáci do styku s žáky v běžných třídách příliš nepřijdou. Bilingvní třídy jsou navíc umístěny vedle sebe na jednom patře, což umožňuje vzájemné návštěvy mezi sourozenci a jejich kamarády. Není tedy překvapivé, že když byli žáci běžné třídy dotazováni na paralelní třídy svého ročníku, jen o bilingvní třídě nic nevěděli a nikoho tam neznali.

Výjimku tvoří bilingvní třída, jejíž učitelka přešla z hudební třídy a má s kolegy v běžných třídách již pevné vazby. Žáci této učitelky se s ostatními dětmi v ročníku o přestávkách stýkají a jezdí s nimi i na školní výlety.

5) *Kritika ze strany zřizovatele.* Ačkoli bilingvní třída vznikla na návrh zřizovatele, po změně politické situace v obci se stala škola terčem kritiky. Škole bylo vyčítáno, že přijímá i žáky ze satelitních obcí, které na ně nepřispívají, a neslouží tak primárně žákům z okolí. Po zavedení přísnějších spádových pravidel zřizovatel též začal školu upozorňovat na obchodování s bydlištěm, které rodiče z okolních vesnic začali praktikovat, aby své dítě dostali do hudební či bilingvní třídy. Ředitelka má pocit, že nemůže dostát požadavkům rodičů ani zřizovatele zároveň:

Je to paradox. Nejdřív nás k tomu [vytvoření profilace] vyzvali, my jsme zareagovali, začli jsme ji realizovat, myslím, že ji realizujeme dobře a ve finále ti lidi, který by o nás měli zájem se sem nedostanou anebo musí podvádět, což zase na to zřizovatel upozorňuje . . . je to takový začarovaný kruh.

6) *Zasahování soukromého subjektu do chodu školy.* Ačkoli učitelé bilingvních tříd formálně zodpovídají ředitelce školy, vzhledem k smlouvě se soukromou organizací jsou tlačeni k překračování školního vzdělávacího programu. Ředitelka tak nemá chod bilingvní třídy plně pod kontrolou, protože její učitelé finančně závisí na Elephant Clubu.

#### 4.3.2 Případová studie školy B

Škola B je umístěna na sídlišti velkoměsta a navštěvuje ji přes 900 žáků. Na 1. stupni otevírá škola pět tříd, z nichž jedna je česko-německá bilingvní třída a čtyři jsou bez zaměření. Ve 3. ročníku jsou žáci tříd bez zaměření rozděleni na dvě nejazykové a dvě jazykové třídy na základě kognitivních testů, od příštího školního roku však již 3. třídy rozděleny nebudou.<sup>16</sup> Škola se profiluje na výuku AJ a NJ a poskytuje tyto předměty v co největší dotaci již od 1. třídy. Školu navštěvují zejména žáci z panelových domů a nových rodinných domů v okolí, do bilingvní třídy však chodí žáci z celého velkoměsta i okolních vesnic.

#### Organizace a financování bilingvní výuky

Bilingvní třída vznikla před 8 lety za podpory Česko-německého fondu budoucnosti, jehož cílem je budovat vztahy mezi Čechy a Němci. Díky finanční podpoře tohoto fondu má škola k dispozici na plný úvazek jednoho rodilého mluvčího z německy mluvící země, který zajišťuje několik hodin týdně v každém ročníku bilingvní třídy a hodiny konverzace pro žáky

---

<sup>16</sup> Nové vedení školy není zastáncem dělení žáků v raném věku dle kognitivních schopností.

jazykových tříd na 2. stupni. Rodilý mluvčí dostává dvojí plat, jeden z fondu budoucnosti a jeden od české školy jako běžný učitel. Díky tomuto finančnímu ohodnocení nemá škola obvykle problém sehnat vhodného kandidáta. Naopak čeští učitelé v bilingvní třídě nijak nadstandardně ohodnoceni nejsou, ačkoli se od nich kromě odpovídající aproby očekává také znalost NJ na úrovni C1 a ochota organizovat každoroční výměnné pobyty ve spolupráci s německou školou. Výměnou za financování rodilého mluvčího se škola německé straně zavazuje, že každý rok určitý počet žáků 2. stupně zapsaných v kurzu konverzace úspěšně složí německou zkoušku na úrovni B1, v opačném případě hrozí ukončení spolupráce. Díky finanční podpoře fondu je bilingvní vzdělávání žákům poskytováno zdarma.

Žáci v bilingvním programu mají od 1. třídy 1 hodinu NJ týdně, od 3. ročníku pak 3 hodiny. Na rozdíl od ostatních tříd začínají s AJ až ve 3. ročníku (místo 1. ročníku) a mají ho pak pouze 2 hodiny týdně (místo 3). Metoda CLIL je využívána 3 hodiny týdně také v předmětech výtvarná výchova, člověk a svět práce, hudební výchova, nebo informační a komunikační technologie. Tyto hodiny zajišťují čeští učitelé v bilingvní třídě. V bilingvní třídě je menší počet žáků, zároveň však tato třída, na rozdíl od běžných tříd, není dělena na český jazyk, matematiku ani AJ. Dále má bilingvní třída o jednu hodinu českého jazyka méně než třídy běžné.

### **Propagace programu**

O bilingvní třídě si aktivní rodiče mohou vyhledat informace na webových stránkách školy. Zde je také dva měsíce před zápisem zveřejněn článek pro „rodiče šikovných a jazykově nadaných dětí” s nabídkou, aby zvážili možnost umístit svou ratolest do 1. třídy. Článek zmiňuje nejen výhody dvojjazyčného vzdělávání, ale též prestiž bilingvního programu, spolupráci s rodiči, vysokou kvalifikovanost učitelů a jejich zahraniční zkušenosti, učení hrou a žakovské výjezdy do zahraničí. Článek zřejmě cílí i na rodiče žijící mimo spádovou oblast, protože podává i základní informace o přednostech dané školy jako celku. Propagace je též cílena na rodilé mluvčí NJ, protože informace jsou podány v českém i německém jazyce. Při dni otevřených dveří není o bilingvním programu nikde ani zmínka, při dotazu na tento program je autorce jejím průvodcem-žákem řečeno, že ten je „spíše pro děti z bilingvních rodin.” Na žádost je možno do bilingvní třídy nahlédnout, avšak primárně jsou rodiče směřováni do běžných tříd. Program je tedy cílen primárně na rodiče, kteří si jsou schopni vyhledat informace o bilingvní formě výuky samostatně.

## **Výběr žáků do bilingvní třídy**

Do bilingvní třídy nejsou žáci nijak vybíráni, obvykle se přihlásí jen okolo dvaceti zájemců. Tento jev nastává i přesto, že je bilingvní třída zdarma. Ředitelka si tuto skutečnost vysvětluje tím, že rodiče si přejí, aby se jejich dítě učilo anglicky již od 1. třídy. Protože bilingvní třída začíná s AJ až ve 3. třídě, a to ještě ve snížené dotaci, není pro rodiče bilingvní třída jednoznačně lákavější variantou. Ředitelka se domnívá, že kdyby se jednalo o anglickou bilingvní třídu, mělo by o ni zájem alespoň sto zájemců.

Vzhledem k relativně nízkému počtu zájemců o německou bilingvní výuku přijímá tato třída zájemce z celé Prahy, ne pouze ze spádové oblasti. Pokud by došlo k převisu uchazečů, měli by dle ředitelky přednost spádoví žáci a poté žáci z dané městské části. Při současném počtu zájemců jsou však do bilingvní třídy přijati všichni zájemci, včetně žáků se SVP. U zápisu stačí pouze zaregistrovat se u stolu, který je označen nápisem „bilingvní třída.” V rámci zápisu jsou také zájemci o bilingvní třídu informováni, že budou muset s dětmi doma více pracovat a procvičovat si s nimi probíranou látku, protože bilingvní výuka bude pro žáky náročnější a žáci mají nižší dotaci ČJ. Zároveň se od rodičů očekává, že buď umí německy, nebo budou schopni se spolu s dětmi NJ postupně učit tak, aby jim mohli alespoň částečně vypomoct se školní přípravou. Tato varování pravděpodobně odradí mnoho rodičů, kteří nemají odpovídající jazykovou výbavu nebo kteří si netroufnou na náročnější domácí přípravu.

## **Rodiče**

### *Bilingvní třída*

Žáci bilingvní třídy jsou převážně z majetných rodin (cca polovina) nebo z rodin střední vrstvy, které se dle ředitelky „snaží dostat to svoje dítě už od první třídy na nějakou vyšší společenskou úroveň.” Ačkoli je tedy bilingvní výuka zdarma, ve výsledku ji vyhledávají téměř výhradně rodiče ze střední a vyšší společenské vrstvy. Jedná se o vysokoškolsky vzdělané rodiče na vysoce odborných pracovních postech, např. tatínek šéfredaktor, maminka ve vedení Českého statistického úřadu. Všechny tyto rodiče spojuje zájem o to, aby jejich dítě bylo dobře jazykově vybavené. Mimo školu tyto rodiče kladou velký důraz na smysluplné trávení volného času. Dle třídní učitelky v bilingvní třídě málokterý žák řekne „byl jsem celý víkend doma, byl jsem na počítači nebo byli jsme nakupovat v obchodě, to se opravdu nestane.” Místo toho chodí děti na výstavy, koncerty, soutěže, sportovní akce a podobně. Po škole mají děti mnoho kroužků, někdy jich je dle třídní učitelky „až moc.” Na konci pátého ročníku pak naprostá většina žáků odchází na soukromé česko-německé gymnázium vybírající školné okolo 4 000 Kč měsíčně.

Někteří rodiče volí bilingvní výuku z čistě praktických důvodů. Asi 30 procent z nich pracuje v německých firmách, přičemž někteří pracují střídavě v ČR a Německu a potřebují tedy, aby se jejich dítě dokázalo vzdělávat v české i německé škole. Asi u dvou dětí v každé třídě pochází jeden z rodičů z německy mluvící země, jindy jsou oba rodiče cizinci (např. Řek-Turkyně) a NJ používají jako svůj komunikační jazyk.

Stejně jako na škole A jsou tito rodiče velmi angažovaní a udělají vše pro to, aby svým dětem zajistili co nejlepší vzdělání. Ředitelka dodává: „maj spolek rodičů při škole založenej, velmi se zajímají o učební plány, velmi se zajímají o to, kdo je učí, jak je učí... pořád píšou, volaj, choděj... a je to *velmi* časově náročný.” Tento zájem je na jednu stranu pro žáky bilingvní třídy jistě prospěšný, na druhou stranu představuje pro ředitelku obrovskou časovou zátěž. Ta musí nabídky a požadavky těchto rodičů neustále usměrňovat tak, aby prospívaly škole jako celku: „oni by rádi spolupracovali, ale někdy jsou jejich nabídky spolupráce strašně nešikovný, spíš nám překážej v naší běžný práci . . . úplně nechápou, že počet žáků v bilingvní třídě tvoří devět procent z celkovýho počtu žáků.” Na těchto devět procent rodičů údajně ředitelka vynaloží většinu energie, kterou komunikaci s rodiči v rámci své profese věnuje. Zároveň je však těmto rodičům vděčná za jejich aktivní zapojení v klubu rodičů, který každoročně pořádá různé akce pro celou školu (zahradní slavnost, Halloween, sběr papíru, Vánoční rozsvícení stromu), organizuje fundraisingové aktivity, zajišťuje příspěvky na školu v přírodě pro žáky ze sociálně slabých rodin, poskytuje finanční odměnu učitelům jedoucím na školu v přírodě a stará se o certifikaci školy v programu Rodiče vítání. V tomto spolku rodičů jsou z valné většiny angažovaní rodiče z bilingvní třídy, z jeho aktivit však těží všichni žáci.

Dle učitelů vidí rodiče v bilingvní třídě stejně jako na škole A ve svých dětech obrovský potenciál a vychovávají je v představě, že jsou géniové. Tyto představy rodičů se přitom ne vždy shodují s tím, jak žáky vnímají učitelé. Jedna žačka má údajně průměrné výsledky, rodiče si však myslí, že patří na gymnázium. Učitelé též uváděli odlišný způsob výchovy žáků bilingvní třídy. Rodiče jim údajně nenastavují pevné hranice a nejsou dostatečně důslední v upevňování základních návyků (např. poděkovat, slušně pozdravit). V důsledku toho se zdá výuka v bilingvní třídě některým učitelům náročnější než v ostatních třídách.

### *Běžná třída*

Rodiče žáků běžných tříd zastupují všechny společenské vrstvy. Do spádové oblasti školy například patří panelové domy na sídlišti, i nově vystavěné, dražší rodinné domy. Do školy se též snaží dostat své dítě i dobře situovaní rodiče žijící mimo spádovou oblast, protože se jim prý líbí jazykové zaměření školy (např. AJ od 1. třídy). Toho dosahují například

obchodováním s bydlištěm. Zatímco v první a druhé třídě navštěvují žáci všech společenských vrstev společně stejnou třídu, od třetí třídy dochází k jejich dělení na základě testů (a tedy, jak jsem se v práci pokusila ukázat, i na základě rodinného zázemí). V dalších ročnících pak žáci z dobře situovaných rodin navštěvují zpravidla jazykové třídy a žáci z méně podnětného rodinného zázemí třídy nejazykové. V obou typech tříd se postupně vytváří odlišné klima a rozdíly ve výsledcích žáků postupně rostou.<sup>17</sup> Novému vedení se nelíbilo, jaký dopad má toto dělení na žáky nejazykových tříd, rozhodlo se tedy tento systém zrušit a všem žákům od příštího roku posílit dotaci AJ. Učitelé nejazykových tříd tento krok vítají, někteří učitelé se však domnívají, že se tímto škola připraví o dobře situované rodiče, kteří o školu jevíli zájem právě kvůli jejím výběrovým jazykovým třídám.

## **Učitel**

Kvalitu učitelů v běžných a bilingvních třídách nebylo na základě několika pozorování snadné srovnat. V obou typech tříd, jak vyplynulo z pozorování i z rozhovoru s ředitelkou, existují obrovské rozdíly mezi kvalitou jednotlivých učitelů. Ředitelka uvedla, že již při přijímání učitelů do běžné třídy musí okamžitě slevit ze svých nároků, protože jinak by pracovní pozice nikdy neobsadila. Stává se, že na 5 volných míst se nepřihlásí ani jeden kandidát. Zajištění učitelů do bilingvní třídy je ještě složitější, protože tito učitelé musí kromě prvostupňové kvalifikace také ovládat NJ a být ochotni organizovat výměnné pobyty, zároveň jim však ředitelka nemůže nabídnout žádnou nadstandardní finanční odměnu. I zde tedy musí ředitelka často slevovat ze svých požadavků. Do bilingvní třídy například často přijímá aprobované němčinářky 2. stupně, ačkoli ví, že práce na 1. stupni vyžaduje jiný typ schopností. Ani poté, co ředitelka do bilingvní třídy učitele sežene, ještě nemá vyhráno. Dochází zde totiž ke každoroční fluktuaci učitelů a také k dlouhodobým absencím. Např. minulý rok chyběla učitelka bilingvní třídy tři měsíce, ředitelka ji však neměla kým nahradit. Obecně se zdá bilingvní třída z hlediska kvality učitelů v mírné nevýhodě, protože ředitelka do ní nemá možnost vybírat ze stejného množství uchazečů a nemůže do ní přijmout většinu učitelek 1. stupně, protože ty obvykle neovládají NJ na dostatečné úrovni. Zároveň se však ředitelce do bilingvní třídy občas podaří získat velmi angažovanou osobu se zahraničními zkušenostmi, která původně pracovala v jiném odvětví a nakonec se rozhodla přejít z vlastního zájmu do školství.

---

<sup>17</sup> Již na konci 3. třídy se od sebe jazykové a nejazykové třídy ve srovnávacích testech liší o 1 stupeň v českém jazyce a o 1,5 stupně v matematice. V pozdějších ročnících se v nejazykových třídách začíná objevovat také více kázeňských problémů a pro učitele je údajně náročné v těchto třídách vyučovat.



## Výuka

Podobně jako na škole A se výuka v bilingvních a běžných třídách na první pohled lišila. V bilingvní třídě žáci pracovali častěji v malých skupinách, a dokonce i jejich lavice byly uspořádány tak, aby tento způsob organizace výuky umožňovaly. Panovala zde neformální atmosféra, učitelé často využívali humoru a žáci k nim přistupovali jako k sobě rovným. Nezdráhali se například bez přihlášení učitele přerušit nebo jejich výklad doplnit vlastním komentářem. Učitelé se žáků vyptávali i na jejich život mimo školu (např. Co jste zažili o víkendu?). Naopak v běžné třídě byly lavice uspořádány klasicky (prostor třídy ani jiné uspořádání neumožňoval). Stejně jako na škole A zde byla patrnější hierarchie učitel-žák, atmosféra však byla velmi přátelská a chování žáků nasvědčovalo tomu, že se ve své třídě cítí příjemně.

Navzdory zdánlivě modernější výuce v bilingvních třídách pozorování ukázala, že účinné výukové metody byly využívány nejvíce právě v běžné třídě dvěma zkušenými učitelkami 1. stupně. Tyto učitelky na začátku hodiny jasně a zřetelně formulovaly výukové cíle a následná vyučovací hodina viditelně směřovala k jejich naplnění za pomoci postupně se ztěžujících aktivit. Naopak v bilingvních třídách neměla hodina jasnou strukturu, přechody mezi jednotlivými aktivitami byly nejasné a žáci se zdáli být ke konci hodiny rozptýlení. Tyto závěry však nelze zobecnit, protože třídy nebyly k pozorování vybrány náhodně a nebylo tak možné pozorovat například výuku hlavních předmětů v nejazykových třídách.<sup>18</sup>

Efektivní *strategie učení* byly využívány v obou typech tříd, zejména však ve třídách běžných. Zde učitelky využívaly celou škálu strategií, včetně propojování učiva s předchozími znalostmi, cíleného a průběžného procvičování, metakognitivních strategií, hodnocení, sebereflexe a práce s chybou. Žáci si zde sami řídili tempo svého učení a volili si náročnost úkolů v závislosti na tom, jak daleko pokročili v probíraném učivu. Díky výborné schopnosti učitelek řídit třídu a předvídat potenciální problémy působily hodiny velmi plynule a efektivně. V bilingvních třídách byl kladen o něco větší důraz na strategii získávání pomoci od učitele, žáci se zde okamžitě a opakovaně ptali na cokoli, čemu nerozuměli. Vzhledem k méně efektivnímu řízení třídy však učitelé nestíhali využít tak pestrou paletu strategií učení.

Také efektivní *strategie výuky* byly více patrné v běžných třídách. Učitelky běžných tříd prováděly kognitivní analýzu úkolů, poskytovaly formativní hodnocení, soustavně žákům poskytovaly zpětnou vazbu, kladly žákům diferenciované cíle a umožňovaly jim dobrat se

---

<sup>18</sup> Jedna učitelka nejazykové třídy mi například velice pohrdavě naznačila, že si pozorování ve své třídě nepřeje, a proto jsem na něm netrvala. Právě pozorování v její třídě mohlo vést k zcela odlišným výzkumným výsledkům, než pozorování ve třídě její velice příjemné a pedagogicky nadané kolegyně doporučené ředitelkou.

správného řešení různými způsoby. Žáci zde byli během celé hodiny plně zapojení. V bilingvní třídě bylo využití efektivních strategií výuky méně časté, i zde však učitelé poskytovali žákům oporu a zpětnou vazbu. Jedna učitelka také využívala myšlenkových map a práce ve dvojici. Míra využití strategií výuky nejvíce záležela na jednotlivých učitelích, nikoli na typu třídy.

Co se týče *metod realizace výuky*, v bilingvní třídě učitelé častěji využívali moderní technologie. Jedna učitelka například s žáky dělala projektový týden, v rámci něhož si skupiny spolužáků vytvořily v počítačové učebně prezentaci v NJ, kterou následně svým spolužákům odprezentovaly. Tento typ projektové výuky je prý v bilingvní třídě běžný, naopak v běžné třídě se zřejmě příliš nevyužívá.

Vzhledem k nižšímu počtu žáků v bilingvní třídě by se dalo očekávat, že zde budou učitelé výuku individualizovat více než v ostatních třídách. Kromě již zmíněné projektové výuky a skupinové práce zde však převládalo frontální vyučování s minimální individualizací. Naopak učitelce v běžné třídě se individualizace dařila i v počtu 30 žáků ve třídě. Nižší počet žáků v bilingvní třídě se tedy nepromítal do kvality výuky, daleko důležitější byla schopnost učitelky učivo přizpůsobit žákům na míru.

## **Třída**

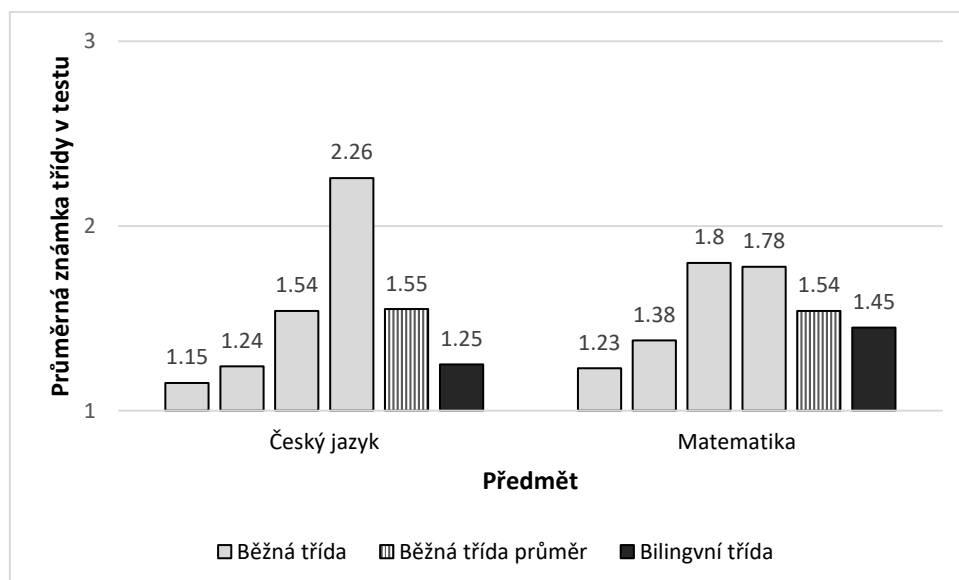
### *Kázeň*

Podobně jako na škole A bylo v bilingvní třídě na škole B obtížnější udržet si kázeňský pořádek než ve třídě běžné. Panoval zde větší hluk, žáci často neposlouchali instrukce a do výkladu učitelů více vstupovali s komentáři, které se netýkaly tématu. Zdáli se být rozptýlenější, proto také přechody mezi aktivitami trvaly déle. Méně ukázněné chování žáků mohlo být dáno také tím, že učitelé v bilingvní třídě nekladli na kázeň takový důraz a zřejmě ani neměli s žáky nacvičené postupy, které by řízení třídy zefektivnily. Když například v bilingvní třídě učila jednu hodinu učitelka z druhého stupně, která měla ve třídě jasné nastavená pravidla, byli žáci daleko soustředěnější. I tato učitelka však uvedla, že je pro ni obtížné třídu usměrňovat, protože jsou dle ní žáci nevychovaní. Stejně jako na škole A například dělá žákům v bilingvní třídě problém vykat učitelům, připravit si pomůcky, přihlásit se nebo slušně pozdravit. Zdá se tedy, že žáci navštěvující bilingvní třídu mají jiný způsob výchovy než žáci v ostatních třídách, což se promítá do chování třídy jako celku.

### *Vliv vrstevníků*

V jednotných pololetních testech ve 2. třídě žáci bilingvní třídy ve srovnání s ostatními třídami výrazně nevynikali (viz obrázek 4). Dvě běžné třídy dopadaly v obou předmětech lépe

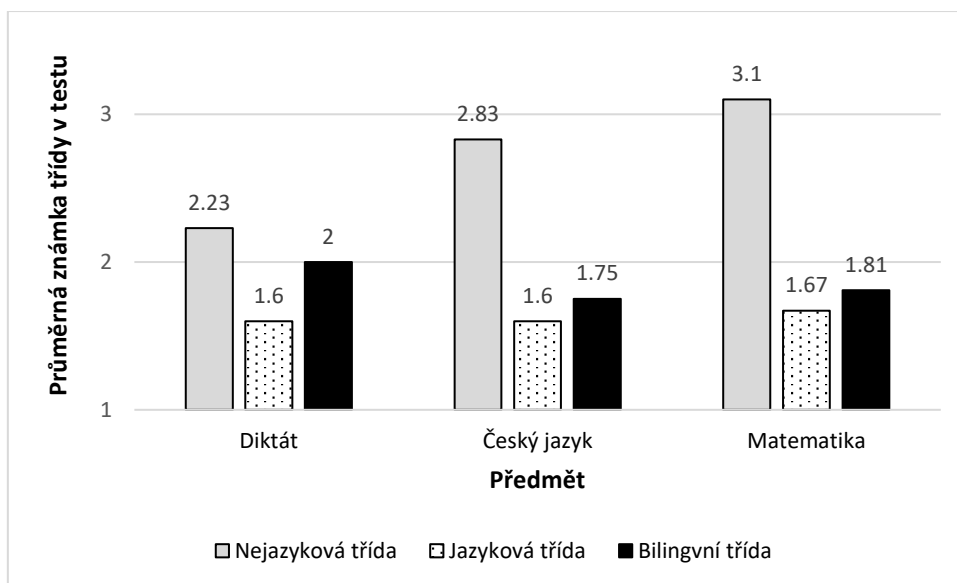
než bilingvní třída a dvě hůře. Mezi běžnými třídami však existovaly značné rozdíly, jejichž původ není zřejmý. Z hlediska průměrných výsledků tedy bilingvní třída nakonec dopadala mírně lépe než třídy běžné.



Obrázek 4. Průměrný výsledek jednotlivých druhů tříd v pololetním testu ve 2. třídě. V tomto ročníku nejsou žáci dosud dělení na základě rozřazovacích testů a do tříd jsou údajně přidělováni náhodně.

Ve 3. třídě, kdy jsou již žáci běžných tříd dělení do jazykových a nejazykových tříd, byly rozdíly mezi jednotlivými druhy tříd výraznější. S výjimkou výsledků v diktátu byli žáci bilingvních tříd v těsném závěsu za žáky jazykových tříd, kteří dosahovali vůbec nejlepších výsledků (viz obrázek 5). Naopak žáci nejazykových tříd dopadali v pololetních testech až překvapivě špatně, zarážející je například průměrná známka 3,1 v testu z matematiky. Z hlediska vlivu vrstevníků bylo tedy pro žáky výhodné ocitnout se v bilingvní či jazykové třídě a nevýhodné být zařazen do třídy nejazykové. V nejazykových třídách se dle učitelů na základě rozdělení žáků vytvořilo nepříznivé studijní klima a bylo náročné zde třídní kolektiv motivovat k učení. Tyto problémy údajně začaly být nejvíce patrné až na 2. stupni, avšak již na 1. stupni byly rozdíly v motivaci třídního kolektivu znát.

Na rozdíl od školy A se bilingvní třídy od ostatních tříd nelišily počtem žáků se SVP. Přítomnost žáků se SVP v bilingvních třídách učitelé považují za problém, protože těmto žákům přináší bilingvní výuka obrovské potíže. Dle učitelů by těmto žákům přearování do běžné třídy prospělo kvůli vyšší dotaci českého jazyka a dělení na hlavní předměty. Je tedy pravděpodobné, že žáci se SVP v běžné třídě zvládají učivo lépe než tito žáci v třídě bilingvní



Obrázek 5. Průměrný výsledek jednotlivých druhů tříd v pololetním testu ve 3. třídě. V tomto ročníku jsou již žáci běžných tříd rozděleni na jazykovou a nejazykovou třídu na základě rozřazovacích testů.

## Kurikulum

Kromě výuky NJ od 1. třídy a již zmíněné nižší dotace AJ a ČJ se bilingvní třída nijak neodlišuje od běžných tříd. Postupuje dle stejných učebnic a na konci roku je s ostatními třídami srovnávána ve stejných testech. Dle učitelů jsou však některé bilingvní třídy v učivu až o rok pozadu kvůli častým absencím učitelů a jejich neustálé fluktuaci. Největší mezery mívají bilingvní třídy v českém jazyce, ve kterém se nižší hodinová dotace projevuje zejména u žáků z cizojazyčného prostředí. Není tak divu, že například v diktátu dopadá bilingvní třída ve 3. ročníku velmi podobně, jako třídy nejazykové. Také v AJ jsou žáci bilingvní třídy pozadu, v jedné ze sledovaných tříd se za poslední rok vystřídal celkem 5 angličtinářů. Někteří rodiče zajišťují raději svým dětem výuku AJ soukromě, protože nevěří, že se při dvou hodinách týdně a vysoké fluktuaci angličtinářů žáci jazyk naučí.

## Vliv bilingvní třídy na školu

Podobně jako na škole A přináší bilingvní třída škole B výhody i nevýhody. Mnohé z nich jsou na obou školách překvapivě podobné.

### Výhody

Mezi hlavní výhody existence bilingvní třídy patří **hmotné dary** a výtěžky z fundraisingových akcí, které škola získává díky rodičům v bilingvní třídě. Na rozdíl od školy A tito rodiče nemusí za bilingvní výuku platit a mohli by si tedy tyto peníze ušetřit. Přesto se dobrovolně angažují v aktivitách, ze kterých mají prospěch všechny třídy, ne pouze třída

bilingvní. Zdá se tedy, že tito dobře situovaní rodiče mají k dispozici určité množství prostředků, které jsou ochotni do vzdělávání svého dítěte vynaložit. Pokud tyto peníze nevybere organizace typu Elephant Club, najdou si rodiče jiné cesty, jak peníze do vzdělání investovat. Je též možné, že rodiče na škole B sledují svým angažmá v klubu rodičů i nějaké výhody pro bilingvní třídu, například že bude ředitelka více otevřená případným podnětům ohledně výuky. Na stránkách této rodičovské organizace je například uvedeno, že byla klubem rodičů zorganizována schůze s ředitelkou ohledně možného prodloužení bilingvního programu na 2. stupeň.

Díky existenci bilingvní třídy má též škola k dispozici **rodilého mluvčího NJ**, který vyučuje hodiny konverzace na 2. stupni pro žáky jazykových tříd. Dle pozorování v jeho hodině se jedná o velice kvalitního pedagoga, kterého by škola jen velmi těžko sehnala bez podpory fondu. Díky účasti školy v programu mohou též žáci 8. a 9 tříd bezplatně skládat mezinárodně uznávanou jazykovou zkoušku *Deutsches Sprachdiplom Stufe I.*, která je na úrovni státní maturity. Vzhledem k profilaci na jazyky je přítomnost rodilého mluvčího, a současně možnost skládat jazykovou zkoušku, pro školu dobrou reklamou.

Podobně jako škola A využívá tato škola bilingvní třídu k **zvýšení své prestiže**. Na webových stránkách školy je bilingvní třídě věnována celá sekce. Výměnné pobyty, kterých se žáci bilingvních tříd každoročně účastní, jsou dokumentovány ve fotogalerii školy. Škola si tak vytváří image moderní instituce, ve které se vždy něco děje, a zároveň si zajišťuje zájemce z řad dobře situovaných rodičů z širokého okolí, což jí pomáhá bořit pověst sídlištní školy.

### *Nevýhody*

Podobně jako na škole A představuje bilingvní třída **časovou a organizační zátěž pro vedení**. Ředitelka musí balancovat požadavky rodičů v bilingvní třídě s potřebami žáků, jejichž zájem nikdo nehájí. Zatím se zdá, že se jí usměrňování rodičů v bilingvní třídě daří a že je schopna jejich energii přesměrovat v rámci Klubu rodičů tak, aby z ní měli vposledku užitek všichni žáci školy. Stojí jí to však mnoho času a úsilí. Kromě toho je pro ni obtížné sehnat do bilingvní třídy učitele, kteří by odpovídali požadavkům rodičů. Otázkou je, jakým jiným aktivitám by se mohla ředitelka věnovat, kdyby byla ušetřena neustálých návštěv, telefonátů a emailů od rodičů v bilingvní třídě.

Škola se též musí vyrovnávat se **zasahováním externího subjektu** do jejího chodu. Z přítomnosti rodilého mluvčího vyplývá i povinnost každý rok připravit dostatečný počet žáků 2. stupně (minimálně 6) na úspěšné složení jazykové zkoušky. V letošním roce například zkoušku udělal pouze jeden žák a škola nevěděla, zda jí organizace příští rok rodilého mluvčího

poskytne. Tato nejistota je pro školu nepříjemná, na finanční podpoře organizace závisí bezplatné fungování bilingvní třídy.

Díky podpoře neziskové organizace nemusí škola řešit problémy, které vyplývají z vybírání poplatků za bilingvní program na škole A. Protože je tato podpora omezená na plat rodilého mluvčího, nevytvářejí se mezi bilingvními a běžnými třídami žádné viditelné rozdíly. Třídy jsou umístěny na stejné chodbě a mají stejné vybavení (např. klasická tabule, koberec, deskové hry). Díky tomu není bilingvní třída izolována od zbytku školy a její učitelé i žáci se běžně baví s ostatními na stejné chodbě. Bilingvní třída tak není exkluzivní variantou, ale jen jednou z možností vzdělávání v rámci školy.

## 4.4 Interpretace výsledků

V této sekci analyzuji zjištění z obou případových studií prismatem výzkumných otázek. Na základě komparace škol A i B ukazuji, jak se odpovědi na výzkumné otázky liší v závislosti na rozdílných charakteristikách obou případů.

### 4.4.1 Dostupnost bilingvního programu

Dostupnosti bilingvního programu všem žákům, bez ohledu na jejich rodinné zázemí či SVP, se týkaly první tři výzkumné otázky:

1. *Jaký vliv má způsob financování bilingvního programu na složení žáků bilingvní třídy?*
2. *Jaký vliv má způsob propagace bilingvního programu na složení žáků bilingvní třídy?*
3. *Jak jsou žáci do bilingvní třídy vybíráni?*

Protože jsou tyto tři otázky úzce propojené, jsou dále analyzovány společně.

Zpočátku jsem se domnívala, že hlavní překážkou pro vstup žáků do bilingvní třídy bude skryté školné. Výzkum však ukázal, že bilingvní třída na škole B, která byla pro žáky zdarma, přilákala stejnou skupinu rodičů, jako třída na škole A, která za odpolední program vybírala školné přesahující 60 000 Kč ročně. V obou těchto třídách byli zastoupeni zejména vysokoškolsky vzdělaní rodiče na vysokých odborných pracovních postech, kteří aktivně komunikovali se školou a měli jasnou představu o tom, jak má vzdělávání jejich dětí probíhat. Tito rodiče na obou školách pro vedení představovali obrovskou časovou zátěž, zároveň však škole pomáhali zvýšit její socioekonomický status a získat nadstandardní finanční prostředky. „Anamnéza“ rodičů se tak na obou školách zdá být velice podobná. Ani v jednom typu bilingvních tříd nebyli zastoupeni žáci z méně podnětného rodinného zázemí, ačkoli škola B žádné finanční překážky pro vstup do bilingvní třídy nekladla, na svém webu měla napsáno, že

funguje zdarma, a dokonce přijímala všechny žáky, kteří se do ní přihlásili. Ani škola A peníze za dopolední bilingvní výuku nevybírala, protože tak ze zákona činit nemůže. Na této škole zatím možnosti zapsat dítě jen do dopolední části bilingvního programu využívá jen několik rodičů střední vrstvy. Ostatní zřejmě o této možnosti nevědí, nebo se jim takové počínání zdá bezohledné vůči platícím rodičům.

Ani způsob přijímání žáků do bilingvní třídy nepředstavoval takovou překážku, jak jsem očekávala. Ačkoli se bilingvní program prezentuje jako výběrový, ani na jedné ze škol se do bilingvní třídy nehlásí dostatek žáků a není tak třeba vybírat z převisu uchazečů. Na škole A jsou sice od zápisu do bilingvní třídy odrazováni rodiče, jejichž dítě při mapování školní zralosti vykazuje známky potenciální poruchy učení, avšak ani zde neplní zápis zdaleka tak selektivní funkci, jako na ostatních pobočkách Elephant Clubu s čtyřnásobným množstvím uchazečů. Na škole A i B navíc existují ještě jiné, selektivnější třídy, do kterých jsou žáci vybíráni na základě talentových zkoušek či rozřazovacího testu (hudební třída, jazyková třída). Zdá se, že mnoho rodičů dává těmto neplaceným třídám přednost před bilingvní třídou právě kvůli jejich výběrovosti.

Největší překážkou pro vstup žáků z méně podnětného prostředí do bilingvní třídy se zdály být nedostatečné nebo matoucí informace, které školy v souvislosti s bilingvním programem poskytovaly. Na stránkách školy A informace o bilingvní třídě chyběly a očekávalo se, že si rodiče sami dohledají webové stránky soukromé organizace, která program zajišťuje. Na stránkách této organizace nebyla zmínka o tom, že za dopolední výuku v bilingvní třídě není povinné platit. Pochopitelně zde byl bilingvní program prezentován jako placený program. Teprve na informační schůzce se rodiče dozvěděli, že mohou své dítě do bilingvní třídy zapsat i bez placení. Vedoucí programu však zdůraznila, že bez účasti na placeném odpoledním programu by si měli žáci zajistit soukromé hodiny AJ, aby nezaostali v základním učivu. Škola B sice na svém webu informace o bilingvní třídě poskytla, avšak např. při dni otevřených dveří průvodci bilingvní třídu nezmiňovali a rodiče vodili automaticky do běžných tříd. Dále škola prý rodičům při zápisech sděluje, že bude nutné, aby zvládali NJ minimálně na úrovni jejich dítěte a doma se s dítětem více připravovali. Již taková informace může být pro mnoho rodičů překážkou k zapsání dítěte do bilingvní třídy. Přestože jsou tedy tyto třídy formálně dostupné všem dětem, způsobem své propagace se jim úspěšně daří oslovit zejména dobře situované rodiče a odradit ty s nižším socioekonomickým statutem.

#### 4.4.2 Rodiče

Čtvrtá výzkumná otázka (*Jak se liší rodiče žáků bilingvních a běžných tříd?*) se zaměřovala zejména na socioekonomický status rodičů v obou typech tříd, protože socioekonomický status třídy podstatně ovlivňuje výsledky vzdělávání.

Učitelé popisovali obrovské rozdíly v socioekonomickém statusu rodičů v běžných a výběrových (hudebních, bilingvních, jazykových) třídách. Nejvíce tento kontrast vnímali učitelé výběrových tříd, kteří předtím učili v běžné třídě. Pro ty bylo až zarážející, jak informovaní byli jejich nynější rodiče o probírané látce a plánovaných aktivitách třídy a jak moc se o školu zajímali. Zatímco v běžné třídě by prý spočítali takové rodiče na prstech ruky, zde jich měli plnou třídu. K tomuto dělení na rodiče s nižším a vyšším socioekonomickým statutem docházelo v obou školách bez ohledu na to, zda byla výběrová třída placená či zdarma. Rozdíly mezi rodičovským složením v obou typech tříd byly markantní zřejmě i proto, že na obou školách tvořily výběrové třídy minimálně polovinu celkového počtu tříd. Výběrové třídy tak odtáhly podstatnou část spádových rodičů vyšší a střední vrstvy z běžných tříd. Z hlediska rovných šancí na vzdělání se tato skutečnost jeví jako problematická, protože socioekonomický status třídy má vliv na vzdělávací výsledky.

Zajímavým zjištěním bylo, že rodiče v bilingvních třídách se dále odlišují od rodičů v jiných výběrových třídách. Kromě již zmíněné intenzivní komunikace se školou rodiče v bilingvní třídě dle učitelů vidí ve svých dětech obrovský potenciál a ohledně jejich budoucnosti mají velké (až nerealistické) ambice. Tyto představy rodičů dle učitelů často neodpovídají výkonům žáků, což se rodiče snaží kompenzovat doučováním, návštěvami školy či získáním úlev na základě doporučení soukromé pedagogicko-psychologické poradny. Dle učitelů jsou tak mnohé děti v bilingvní třídě svými rodiči přetěžovány a nemají čas si užít dětství. U dětí se objevují psychosomatické projevy související s tlakem, který je na ně vyvíjen. Například již od první třídy si někteří žáci stěžují na bolesti hlavy. Naopak v hudebních a jazykových třídách nechávají rodiče vzdělávání svých dětí volnější průběh, do práce učitelům příliš nemluví a očekávají, že případné mimořádné nadání dítěte vyjde najevo samo. Jiný přístup těchto rodičů ke škole by mohl být dán například jejich větší důvěrou v klasické výukové postupy nebo tím, že děti v těchto třídách jsou nadanější a nepotřebují tak silnou podporu, aby byli ve škole úspěšní. Jedna z učitelek rozdíl mezi bilingvní a hudební třídou vyjádřila velice výstižně: „V hudební třídě jsou děti ambiciózní samy od sebe, zatímco v bilingvní třídě jsou za žáky ambiciózní hlavně rodiče.“



#### 4.4.3 Učitelé a výuka

V páté výzkumné otázce (*Jak se liší učitelé v bilingvních a běžných třídách?*) jsem se zaměřovala zejména na charakteristiky učitele, které mají silný vliv na výsledky vzdělávání. Překvapivé bylo zjištění, že ačkoli se obě bilingvní třídy na webu pyšnily kvalitou svých učitelů, z hlediska nejdůležitějších charakteristik se od běžných tříd daní učitelé výrazně nelišili. Učitelé v obou typech tříd prokazovali obdobnou srozumitelnost a věrohodnost. Mezi učiteli a žáky v bilingvní třídě byla o něco menší hierarchie než v běžné třídě, nicméně v obou typech tříd panoval mezi učiteli a žáky přátelský vztah. V bilingvních třídách učili častěji muži, mladí učitelé a lidé přicházejících z jiných oborů, u těchto charakteristik však nebyl prokázán zásadní vliv na výsledky vzdělávání.<sup>19</sup> Nálepkování nebo veřejné kritiky žáků se o něco častěji dopouštěly učitelky běžné třídy (2 z 5 v porovnání s 1 z 5 v bilingvní třídě). Jediná učitelka bilingvní třídy, která žáky nálepkovala, byla třídní učitelkou v běžné třídě a v bilingvní třídě učila jen několik hodin týdně. Vzhledem k malému vzorku učitelů (10) je však obtížné o učitelích v obou typech tříd činit obecné závěry. Mohlo totiž dojít ke značnému zkreslení na základě jejich výběru.

Pravděpodobně nejpodstatnější rozdíl mezi učiteli bilingvních a běžných tříd se týkal jejich očekávání od žáků různých tříd. Na obou školách měli učitelé větší očekávání od žáků výběrových tříd než od žáků běžných tříd. Tento jev byl zřejmě způsoben tím, že žáci výběrových tříd dosahovali ve srovnávacích testech v průměru lepších výsledků. Učitelé však schopnosti žáků ve své třídě zobecňovali dle průměrných výsledků třídy i přesto, že v každé třídě se výkony jednotlivých žáků velmi lišily. Tato zkreslená očekávání jistě prospívala žákům výběrových tříd a naopak škodila žákům běžných tříd. Je však možné, že učitelé očekávání od svých žáků v rozhovorech zobecňovali také kvůli způsobu kladení výzkumných otázek. Protože byli tázáni na *rozdíly* mezi třídami a nikoli na podobnosti, je možné, že ve snaze zodpovědět výzkumnou otázku své očekávání od žáků cíleně generalizovali. Další možnost také je, že výpovědi učitelů byly ovlivněny přirozenou lidskou tendencí zobecňovat a usnadňovat si tak vnímání složité reality.

Odpověď na šestou výzkumnou otázku (*Jak se liší výuka v bilingvních a běžných třídách?*) neodhalila jednoznačně výhodnější vzdělávací podmínky v bilingvních třídách, jak bylo na základě jejich webové prezentace očekáváno. Naopak, nejširší repertoár účinných strategií učení a výuky využívalo několik učitelek v běžné třídě, ty také kladly žákům

---

<sup>19</sup> Je však možné, že jsou tyto charakteristiky učitelů rodiči vnímány jako žádoucí, a proto byli do výběrových tříd více dosazováni učitelé tohoto typu.

diferenciované cíle tak, aby byly pro každého žáka přiměřeně obtížné. V bilingvní třídě nebyly výukové cíle pro žáky vždy dostatečně náročné, což mohlo být dáno tím, že žáci zvládali zadané úkoly rychleji a učitelé nechtěli příliš překročit školní vzdělávací program. Učitelky běžné třídy byly také schopny díky direktivnějšímu řízení třídy poskytovat žákům efektivnější zpětnou vazbu a minimalizovat čas strávený přechody mezi jednotlivými aktivitami, čímž zvýšily čas strávený učením (*time on task*). Využití moderních technologií bylo častější v bilingvních třídách na obou školách, zde se také častěji vyskytla práce v malých skupinách. Učitelé bilingvních tříd kladli větší důraz na rozvoj klíčových kompetencí, i u nich však převládala frontální výuka zaměřená na předávání vzdělávacího obsahu. Klíčové kompetence byly rozvíjeny zejména v rámci odpoledního placeného programu na škole A nebo nárazových projektových týdnů na škole B.

Zjištění, že učitelé bilingvních tříd nevyužívali jednoznačně lepší výukové metody (navzdory vysokému tlaku rodičů na kvalitu výuky), lze vysvětlit různými způsoby. Hlavní důvod zřejmě bude, že do obou bilingvních tříd vybíraly ředitelky učitele z omezenějšího pole uchazečů a měly často problém najít kandidáty, kteří by splňovali, byť i minimální, kritéria pro profil učitele bilingvní třídy. Na škole A kladla ředitelka Elephant Clubu přísné požadavky na věk, několikaletou praxi, bezdětnost a v neposlední řadě časové možnosti učitelů v bilingvní třídě, čímž automaticky vyřadila většinu kvalitních učitelů na trhu práce. Na škole B zase požadavek na pokročilou úroveň NJ (C1), daný ministerstvem školství, vyřadil z výběrového řízení většinu učitelek 1. stupně a ředitelka musela hledat mezi učiteli 2. stupně, případně mezi lidmi z jiných oborů. Jedincům z jiných oborů také kvůli jejich krátké praxi mohla nabídnout jen nízký plat, navzdory pečlivě odváděné práci. Dalším důvodem pro nižší než očekávanou kvalitu výuky v bilingvních třídách mohl být fakt, že požadavky rodičů nesměřovaly vždy ke zlepšení výuky. Rodiče si například vynutili odchod jedné velmi dobré pedagožky, protože pro ně byla příliš „klasická” (střední věk, ráznost, vysoký hlas „zařezávající se dětem do uší”), přitom tato učitelka měla dle popisu ostatních kolegyní a vedení všechny charakteristiky výborné učitelky. Záhy si stěžovali, že další učitelka je příliš mladá a chybí jí mateřská zkušenost. Teprve u třetí paní učitelky rodiče pochopili, že jejich dětem neprospělo zvykat si v 1. třídě na tři nové tváře, a paní učitelku nechali školní rok dokončit. Zdá se, že v tomto případě rodiče svou přehnanou aktivitou spíše ohrozili vzdělávání svých dětí, než aby mu prospěli. Kladou-li tedy rodiče důraz na charakteristiky učitelů, u kterých se neprokázal zásadní vliv na tradičně sledované výsledky vzdělávání (např. věk, výška hlasu), nemusí se ani jejich velmi intenzivní komunikace s vedením školy promítnout do zlepšené výuky. Jak je však

vysvětleno v diskusi, charakteristikám učitele požadovaným rodiči v bilingvní třídě je přesto důležité věnovat pozornost.

#### 4.4.4 Třída

V souvislosti se sedmou výzkumnou otázkou (*Jak se liší žáci v bilingvních a běžných třídách?*) byl odhalen pravděpodobně nejpodstatnější rozdíl mezi bilingvními a běžnými třídami. Jak bylo na základě odborné literatury očekáváno, bilingvní třídy, stejně jako ostatní výběrové třídy, navštěvují žáci s vyšším socioekonomickým statusem a lepšími vzdělávacími výsledky než běžné třídy. Díky tomuto pozitivnímu vlivu vrstevníků mají žáci výběrových tříd jednoznačnou výhodu oproti žákům běžných tříd.

Překvapivé bylo zjištění, že bilingvní třídy nemají zřejmě zdaleka tak silný negativní dopad na sociální složení běžných tříd, jako jiné výběrové třídy. Do bilingvních tříd se z velké části soustředili žáci, jejichž rodiče by o volbě běžné třídy na dané škole zřejmě nikdy neuvažovali. Tito rodiče často nepatřili do spádové oblasti a danou školu si vybrali jen pro její bilingvní třídu.<sup>20</sup> Učitelé se domnívali, že kdyby na škole bilingvní třída neexistovala, tyto rodiče by své dítě poslali například do soukromé školy poskytující bilingvní výuku. Bilingvní třídy tedy nelze vinit ze snížení socioekonomického statusu ostatních tříd na škole, protože jejich žáci by zřejmě v případě neexistence bilingvní třídy navštěvovali jinou třídu umožňující dvojjazyčné vzdělávání. Daleko větší dopad na sociální složení běžných tříd měla přítomnost jazykové a hudební třídy. Tyto třídy navštěvovali více žáci, jejichž rodiče by dle učitelů v případě nepřítomnosti výběrové třídy poslali dítě do běžné třídy. Ačkoli i v těchto třídách se soustředili dobře situovaní rodiče, jednalo se o odlišnou skupinu rodičů než v bilingvní třídě. Tito rodiče si dle učitelů vybrali hudební či jazykovou třídu zejména kvůli tomu, že byla k dispozici a představovala pro jejich dítě nejvýhodnější variantu, nikoli kvůli jejímu specifickému zaměření. V případě nepřítomnosti výběrové třídy by se mnozí spokojili s třídou běžnou, zejména pokud by na škole nebyla k dispozici žádná jiná neplacená výběrová třída. Tyto jazykové a hudební třídy však z běžných tříd neodvedly jen dobře situované rodiče, ale zejména žáky s lepšími kognitivními schopnostmi a minimem kázeňských problémů. To je dáno tím, že do těchto tříd byli žáci vybráni z přebytku uchazečů alespoň částečně na základě svých schopností. Studijní klima, které tak v jazykových a hudebních třídách vlivem tohoto výběru vzniklo, bylo ze všech tříd nejpríznivější. Je pravděpodobné, že právě žáci těchto výběrových tříd měli největší výhody z pozitivního vlivu vrstevníků.

---

<sup>20</sup> V případě školy A si mnozí museli zajistit spádovost pomocí obchodování s bydlištěm

Dalším nečekaným zjištěním bylo, že bilingvní třídy se potýkaly s většími kázeňskými problémy než ostatní třídy. V obou školách učitelé tento jev přisuzovali jinému způsobu výchovy těchto žáků. Otázkou je, proč by právě rodiče kladoucí důraz na bilingvní výuku vychovávali děti jinak, než stejně vzdělaní rodiče v hudebních a jazykových třídách. Mohlo by to být proto, že rodiče kladoucí důraz na bilingvní vzdělávání jsou více ovlivněni modely výchovy a stylem výuky v západních zemích, zdůrazňujícími individualitu jedince. Zřejmě v těchto zemích v minulosti bydleli, jezdí do nich na služební cesty, či k nim vzhlížejí jako k modelu pokroku. Když pak takto vychované děti nastoupí do školy, kde stále převládají klasické způsoby výuky, mohou v porovnání s ostatními žáky působit nevychovaně. Někteří učitelé však trvají na tom, že tito žáci skutečně nevychovaní jsou, protože jejich rodiče na ně nemají kvůli pracovním povinnostem čas, nejsou ve výchově důslední a očekávají, že výchovu zajistí škola. Ať už je odpověď na tuto otázku jakákoli, jisté je, že z hlediska kázně svých spolužáků neplynou žákům v bilingvní třídě žádné výhody.

#### **4.4.5 Kurikulum**

Odpověď na osmou výzkumnou otázku (*Jak se liší kurikulum bilingvních a běžných tříd?*) závisela na tom, kdo učitelům na dané škole kurikulum určoval (soukromý subjekt nebo ředitel). Na škole A probírané učivo zásadně ovlivňoval Elephant Club, který pro žáky vybral pokročilejší učebnice a různými způsoby nutil učitele, aby překračovali školní vzdělávací program, který byl pro všechny třídy stejný. Tímto se žáci neoficiálně účastnili akcelerace učiva, která u nadaných žáků pozitivně ovlivňuje výsledky vzdělávání. Nejvíce z tohoto nastavení profitovali žáci, kteří byli skutečně nadaní. Naopak u průměrných žáků učitelé bilingvních tříd upozorňovali na to, že si učivo nestíhají dostatečně procvičit. Přesto i u těchto žáků ŠVP překračovali, protože věděli, že srovnávací test vyvinutý Elephant Clubem testuje učivo vyšších ročníků. V běžných třídách sice nadprůměrní žáci dostávali náročnější úkoly, avšak v probíraném učivu nemohli postupovat zrychleně jako jejich vrstevníci v bilingvní třídě. Z hlediska kurikula tedy bilingvní třída na škole A poskytovala výhodnější vzdělávací podmínky zejména nadaným žákům. Naopak na škole B byli žáci v bilingvní třídě v probíraném učivu až o rok pozadu kvůli absencím učitelů a snížené dotaci českého jazyka. Odpověď na výzkumnou otázku tedy závisela na konkrétní situaci školy.

Výzkum ukázal, že při porovnávání vzdělávacích podmínek nelze na probírané učivo usuzovat ze ŠVP. Naopak je třeba zjišťovat, jaké učivo je skutečně probíráno a případně proč je v některých třídách probíráno pokročilejší učivo. Česká školní inspekce při prověřování bilingvních tříd na škole A došla k závěru, že z hlediska probíraného učiva bilingvní třída

neposkytuje výhodnější vzdělávací podmínky.<sup>21</sup> Tato práce však ukázala, že ŠVP a realita se mohou lišit.

#### 4.4.6 Přínos bilingvních tříd pro školu

Poslední výzkumná otázka hodnotila vliv bilingvní třídy na školu (*Jaké výhody a nevýhody přináší přítomnost bilingvní třídy celé škole?*). Oběma školám pomáhaly bilingvní třídy zajistit dodatečné finanční zdroje, díky nimž pak školy mohly zakoupit vybavení, na které jim chyběly peníze. Protože na škole A byly tyto dary zprostředkovány soukromou organizací vybírající školné, byly tyto dary větší než na škole B, kde rodiče finanční zdroje sháněli z vlastní iniciativy. Vyšší dary na škole A byly vykoupeny tím, že do chodu školy zasahoval soukromý subjekt. Tato organizace ovlivňovala, jaké učivo budou žáci probírat a jací učitelé je budou učit. Kvůli spolupráci s touto organizací neměla škola plnou kontrolu nad tím, co se děje v bilingvních třídách, a vystavovala se tak riziku při kontrolách ČŠI.<sup>22</sup> Financování bilingvního programu neziskovou organizací ušetřilo ředitelce školy B mnoho starostí a umožnilo jí mít lepší kontrolu nad děním v bilingvních třídách. Organizace například nemohla zamítnout českého učitele, kterého vybrala do bilingvní třídy. I při spolupráci s neziskovou organizací však škola musela plnit některé podmínky (např. organizovat výměnné pobyty do Německa bez nároku na odměnu pro učitele-organizátory).

Obtížně měřitelnou výhodou, kterou bilingvní třída školám přinesla, byla prestiž. Ředitelky škol byly hrdé na to, že škola nabízí služby, které jsou mezi rodiči žádané. Zejména pracovníci školy B se domnívali, že přítomnost výběrových tříd pomáhá škole získat více rodičů s vyšším socioekonomickým statusem a tím zlepšit pověst školy. Není však jasné, do jaké míry může vyšší socioekonomický status žáků soustředěných ve výběrové třídě ovlivnit výukové klima celé školy, zejména pokud je taková třída izolovaná od ostatních tříd jako na škole A.

Celkový přínos bilingvní třídy pro školu závisel na typu zřizovatele bilingvní výuky a odhodlání ředitelky hájit zájmy všech žáků školy. Zajištění bilingvní třídy soukromým subjektem na škole A přinášelo škole mnoho problémů, které se mohly podepsat na vzdělávací zkušenosti žáků běžných tříd. Ředitelka trávila mnoho času komunikací s rodiči v bilingvní třídě, soukromou organizací i ČŠI, která školu v důsledku přítomnosti bilingvní třídy navštívila. Zřejmě jí tedy nezbyvalo tolik času zabývat se palčivějšími problémy v ostatních třídách. Mimo

---

<sup>21</sup> Z důvodu zachování anonymity školy je odkaz na inspekční zprávu vynechán.

<sup>22</sup> ČŠI v inspekční zprávě škole vyčetla, že soukromému subjektu umožňuje zasahovat do průběhu vzdělávání volbou učebnic, určováním metodiky výuky a výběrem učitelů.

to také žáci bilingvních tříd dostali prostornější učebny, kvůli čemuž nemohly učitelky některých běžných tříd využívat skupinové aktivity. Je obtížné posoudit, zda byly tyto nevýhody vyváženy zvýšenou prestiží školy a finančními dary. Na škole B byla bilingvní třída pro žáky běžných tříd zřejmě o něco prospěšnější, protože její rodiče pomáhali svými akcemi na škole vytvářet komunitu (např. zahradní slavnost, vánoční setkání) a některé jejich aktivity byly přímo cílené na sociálně slabé žáky (např. příspěvky na školu v přírodě). Finance těchto rodičů překvapivě nebyly směřovány primárně do bilingvních tříd jako na škole A. Například vybavení bilingvních a běžných tříd bylo naprosto identické. Ředitelka školy B se v rozhovoru několikrát zmínila, že jejím úkolem je hájit zájmy všech žáků školy, což je patrné například z jejího rozhodnutí zrušit od příštího roku dělení na jazykové a nejazykové třídy, které škodilo žákům nejazykových tříd. Ačkoli i ona věnovala mnoho času komunikaci s rodiči z bilingvní třídy, mluvila alespoň o své snaze vysvětlit těmto rodičům, že jejich požadavkům může věnovat pouze úsilí úměrné počtu žáků v bilingvní třídě. Zdálo se tedy, že schopnost a odhodlání ředitelky usměrňovat nabídky a požadavky rodičů měly zásadní vliv na to, jaký prospěch měli z přítomnosti bilingvní třídy ostatní žáci na škole.

## 5 DISKUSE

Ve své práci jsem se zaměřila na bilingvní třídy na 1. stupni základních škol s cílem objasnit, jaké vzdělávací podmínky tyto třídy poskytují v porovnání s ostatními třídami na stejné škole. Ačkoli bilingvní třídy již byly námětem mnoha závěrečných prací, doposud nikdo nezjišťoval, jak přítomnost těchto tříd na veřejných školách ovlivňuje rovný přístup ke vzdělání. Protože tyto třídy slibují rodičům kromě bilingvního vzdělávání často i jiné nadstandardní služby a mnohé za ně vyžadují úplatu, je třeba se zajímat o to, zda bilingvní třídy poskytují ve výsledku lepší vzdělávací podmínky. Odpověď na tuto otázku je předmětem první části diskuse, která interpretuje výsledky výzkumu ve vztahu k odborné literatuře. Následující část je věnována dalším důležitým zjištěním, která poskytla vhled do problematiky výběrových tříd na veřejných základních školách. V návaznosti na tato zjištění jsou představeny náměty na další výzkum. Závěrečná část diskuse popisuje hlavní limity výzkumu a způsob, jakým mohly ovlivnit má výzkumná zjištění.

### 5.1 Srovnání podmínek ke vzdělávání

Při srovnávání vzdělávacích podmínek v bilingvních a běžných třídách jsem se řídila indikátory v kategoriích učitel, výuka, třída, kurikulum a rodina, které dle mezinárodních studií přinášejí největší výukový přínos (Hattie, 2012; Visible Learning Plus, 2017). Vycházela jsem tak z předpokladu, že stejné vzdělávací podmínky jsou podmínky, které žákovi umožní dosáhnout obdobných vzdělávacích výsledků bez ohledu na to, jakou třídu navštěvuje. Teprve v průběhu konání výzkumu jsem si uvědomila, že tento způsob hodnocení podmínek ke vzdělávání klade přílišný důraz na předávání výukového obsahu jednotlivých předmětů a zcela přehlíží další důležité aspekty vzdělávání, které nejsou tak snadno měřitelné a nebyly součástí výše uvedené super meta-analýzy (např. klíčové kompetence, sebepojetí). Právě v těchto obtížněji měřitelných aspektech vzdělávání se bilingvní a běžné třídy lišily nejvíce, proto je jim věnována pozornost v následující části diskuse. Tato sekce hodnotí vzdělávací podmínky pouze na základě toho, jak ovlivňují samotné osvojování učiva.

Hlavním zjištěním výzkumu bylo, že bilingvní třídy poskytovaly výhodnější vzdělávací podmínky v podobě příznivějšího sociálního složení třídy, lepších vzdělávacích výsledků spolužáků a (v případě školy A) akcelerace učiva. V podstatných charakteristikách učitelů a efektivitě výukových metod se bilingvní třídy a běžné třídy výrazně nelišily přesto, že kvalitu svých učitelů obě bilingvní třídy zdůrazňovaly ve své webové propagaci. V bilingvních třídách se soustředili žáci z dobře situovaných rodin bez ohledu na to, zda byla bilingvní třída placená nebo zdarma. Tito žáci také dosahovali lepších vzdělávacích výsledků, než žáci nevýběrových

tříd. Překvapivě se však vyšší socioekonomický status žáků bilingvních tříd nepromítl do lepší kázně. Ve třídě tedy nepanovalo zdaleka tak příznivé učební klima, jak by se dalo na základě rodinného zázemí žáků očekávat. Tento jev mohl souviset s výchovou těchto žáků, ale i požadavkem rodičů na uvolnění kázně ve třídě. Navzdory méně ukázněnému chování žáků v bilingvních třídách lze předpokládat, že jejich žáci měli v porovnání s žáky běžných tříd o něco výhodnější vzdělávací podmínky dané vyšším socioekonomickým statutem třídy a lepšími výsledky spolužáků. Na škole A měli navíc žáci výhodnější vzdělávací podmínky vzhledem k akceleraci učiva, kterou po učitelích soukromá organizace požadovala navzdory překračování školního vzdělávacího programu.

Rozdílné sociální složení bilingvních a běžných tříd mohlo být do určité míry způsobeno nedostatečnou nebo klamavou prezentací informací o těchto třídách oběma školami.<sup>23</sup> Například na základě webové prezentace působily obě bilingvní třídy jako vysoce selektivní, určené primárně nadaným žákům. Organizace zajišťující bilingvní program na škole A například věnovala celou sekci webových stránek přijímacímu řízení, kterého se žáci musí zúčastnit. Teprve z výzkumných rozhovorů s učiteli a vedením školy vyplynulo, že na obou školách se sotva daří bilingvní třídy naplnit a že nejvýběrovějšími třídami na škole jsou třídy jazykové či hudební. O těch však na webových stránkách škol téměř žádné informace nejsou. Rodiče si je patrně musí zjistit od svých známých nebo musí vyvinout velkou iniciativu, aby si je samostatně dohledali. Protože rodiče s nižším socioekonomickým statutem se při volbě školy nemohou spoléhat na tak širokou síť známostí, jako dobře situovaní rodiče (Straková & Simonová, 2015), nemají například šanci zjistit, že do hudební třídy se občas dostanou i děti bez hudebního sluchu nebo že placení školného v anglické bilingvní třídě se lze vyhnout. Pro některé rodiče může být odrazující i to, že bilingvní třídy na obou školách zdůrazňují nutnost většího zapojení rodičů při domácí přípravě žáka a potřebu alespoň minimální znalosti cílového jazyka na straně rodičů. Školy by se měly více zamýšlet nad tím, jak způsob prezentace výběrové třídy ovlivňuje její dostupnost žákům ze všech rodinných zázemí.

Výše uvedené poznatky připomínají výsledky výzkumu přidané hodnoty víceletých gymnázií (např. Straková, 2010, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, 2017). I v případě víceletých gymnázií v porovnání se základními školami se ukázalo, že hlavní výhoda studia na gymnáziu (či jiné prestižní škole) spočívá v pozitivním vlivu vrstevníků, nikoli v rozdílné kvalitě výuky. Protože z výzkumů víme, že socioekonomický status spolužáků má významný

---

<sup>23</sup> Nejasné údaje o bilingvní třídě na webových stránkách a v informačním letáku již škole v minulosti vyčítlala ČŠI.



vliv na vzdělávací úspěch každého žáka (Hattie, 2012), je nutné zvážit, zda je vůbec přípustné, aby již na 1. stupni základní školy vznikaly výběrové třídy. Dosavadní výzkumy nasvědčují tomu, že tyto třídy žáky dělí na základě rodinného zázemí (např. Greger & Soukup, 2014; Straková & Simonová, 2015). Tvoří-li výběrové třídy na některých školách až polovinu tříd, jak tomu bylo u výše popsaných případových studií, je složení běžných tříd tímto dělením velmi ovlivněno. Nespravedlivý je tento systém zejména vůči šikovným žákům běžných tříd, jejichž rodiče je do výběrové třídy nepřihlásili, nebo je nedokázali na rozřazovací test připravit.

## **5.2 Další důležitá zjištění**

Z výzkumu vyplynula i další důležitá zjištění, která nebyla předmětem výzkumných otázek, avšak umožnila nečekané vhledy do problematiky výběrových tříd na 1. stupni ZŠ. Tato zjištění se týkala (1) dalších zřejmých rozdílů mezi bilingvními a běžnými třídami, (2) jiných výběrových tříd na škole a (3) role soukromého subjektu při prosazování rodičovských zájmů.

### **5.2.1 Další rozdíly mezi třídami**

Ačkoli bilingvní a běžné třídy se z hlediska kvality učitelů a výuky nelišily, mezi těmito třídami existovaly na první pohled viditelné rozdíly. Těmto rozdílům je třeba věnovat pozornost bez ohledu na to, zda jsou podstatné pro výsledky vzdělávání. Mohly by pomoci určit, jaké služby vyhledávají dobře situovaní rodiče, kteří chtějí pro své děti kvalitnější vzdělávání. Porozumět přáním těchto rodičů je klíčové, protože dokud budou dobře situovaní rodiče některé třídy vnímat jako „lepší“, bude nadále docházet k dělení žáků do tříd na základě rodinného zázemí. Ne všechny níže popsané rozdíly nutně vyjadřují přání těchto rodičů, avšak vzhledem k jejich přítomnosti napříč bilingvními třídami na obou školách jsou zřejmě mnohé z nich pro rodiče důležité.

Učitelé bilingvních tříd se od učitelů běžných tříd lišili v mnoha aspektech. Byli zpravidla mladší, objevovali se mezi nimi častěji muži, využívali více humoru a k žákům přistupovali méně formálně. Zajímali se více o osobní život žáků, někteří část výukového času věnovali například společnému sdílení zážitků z víkendu. Tito učitelé také kladli menší důraz na kázeň ve třídě, což vedlo k menší efektivitě práce, avšak zároveň i uvolněnější atmosféře. Žáci se učitelů nebáli na nic zeptat a během výuky s nimi často sdíleli cokoli, co je napadlo. Učitelé přistupovali k žákům zpravidla s respektem a vyhýbali se nálepkování žáků či jejich kritice před ostatními spolužáky. Pouze jedna učitelka v bilingvní třídě byla k žákům strohá a opovržlivá, jednalo se však o učitelku 2. stupně, která v bilingvní třídě učila jen jeden předmět.

S touto učitelkou údajně rodiče velmi špatně vycházeli. V běžné třídě se nálepkování žáků a jejich ponižování před ostatními objevovalo častěji, záleželo však zejména na konkrétním učiteli. V neposlední řadě museli být minimálně učitelé na škole A ochotni s rodiči pravidelně komunikovat a podávat jim zprávy o pokroku žáků, protože to zprostředkující organizace vyžadovala jako podmínku spolupráce. Je možné, že některé z těchto charakteristik učitelů v bilingvní třídě jsou pro rodiče zcela zásadní a daleko důležitější než efektivní výukové metody.

Ve výuce v bilingvních třídách byly častěji zařazovány činnosti, které vedly k rozvoji klíčových kompetencí. Objevovaly se zde častěji skupinová práce, projektová výuka, práce na tabletech a prezentace před třídou. Ačkoli i v těchto třídách bylo využití těchto výukových postupů nárazové a převažovala frontální výuka zaměřená na obsah, pro dobře situované rodiče mohlo být důležité, že se tyto metody vůbec někdy objevily. Na škole A rodičům důraz na rozvoj klíčových kompetencí zajišťovala soukromá organizace, která jej vyžadovala po všech učitelích bilingvní třídy, na škole B učitelé tyto metody zařazovali samovolně, možná však s přihlédnutím k přáním rodičů.

Na obou školách byl také v bilingvní třídě nižší počet žáků než v běžných třídách. Přestože počet žáků ve třídě není z hlediska výsledků vzdělávání zásadní (Hattie, 2012), je možné, že si od něj rodiče slibovali individuální přístup k žákům a kvalitnější výuku. Toto vysvětlení by bylo v souladu s poznatky výroční zprávy ČŠI (2016), dle které byly individuální přístup a menší počet žáků ve třídě nejčastěji udávaným důvodem rodičů pro volbu jiné než veřejné školy. Např. průměrný počet žáků v 1. ročníku bilingvní třídy (21) v porovnání s běžnou třídou (28) na škole B mohl hrát v rozhodování rodičů důležitou roli.

### **5.2.2 Jiné výběrové třídy**

Výzkum ukázal, že rovný přístup ke vzdělávání na obou školách zřejmě více ohrožovaly třídy hudební a jazykové než třídy bilingvní. O těchto třídách školy na svých webech poskytovaly jen minimum informací a neprezentovaly je jako nadstandardní vzdělávací varianty. Tyto třídy navštěvovali žáci z dobře situovaných rodin, kteří byli motivovanější a ukázněnější než žáci ostatních tříd a zároveň dosahovali výborných vzdělávacích výsledků. Klima těchto tříd bylo velmi příznivé a učitelům se s kolektivem žáků výborně pracovalo. Rodiče v těchto třídách se o vzdělávání svých dětí zajímali, zároveň však nechávali učitelům prostor pro jejich práci. Existence těchto tříd měla na vzdělávání v běžných třídách zřejmě daleko větší dopad než přítomnost tříd bilingvních. Jevili o ně totiž zájem zejména dobře situovaní rodiče ze spádové oblasti, kteří by jinak své dítě pravděpodobně

poslali do běžné třídy. Protože však byla k dispozici třída výběrová, usilovali rodiče o místo právě v této třídě a jejich děti pak chyběly v třídách běžných. Při hodnocení důsledků různých typů výběrových tříd pro vzdělanostní nerovnosti je tedy nutné zvážit, jak přítomnost těchto tříd ovlivňuje chování dobře situovaných rodičů ve spádové oblasti a v důsledku tedy i složení běžných tříd.

### 5.2.3 Role soukromého subjektu

Překvapivým zjištěním bylo, jako zásadní roli může hrát na škole soukromý subjekt, který si rodiče výměnou za poskytované služby platí. Organizace Elephant Club měla nad učiteli v mnoha ohledech větší kontrolu než vedení školy. Podílela se na jejich výběru a propuštění, určovala jejich styl a frekvenci komunikace s rodiči, kladla specifické nároky na metody výuky, vyžadovala po nich překračování školního vzdělávacího programu a jejich práci pravidelně hodnotila pomocí vlastních srovnávacích testů. Toto všechno mohla organizace po učitelích požadovat díky tomu, že podstatná část jejich platu spočívala v osobním ohodnocení, které jim organizace na základě odvedené práce udělovala. Rodiče, kteří si služby Elephant Clubu zaplatili, tak měli jistotu, že v případě nespokojenosti nebudou odkázáni pouze na ochotu školy naslouchat jejich požadavkům, ale že jejich zájmy bude vždy hájit soukromý subjekt. Této možnosti také zejména v počátcích bilingvního programu hojně využívali. Učitelům v bilingvních třídách byl tlak ze strany organizace nepříjemný a mnohé její požadavky považovali za nevhodné zasahování do vlastní práce (např. požadavek na překračování ŠVP), avšak v programu zůstávali kvůli jeho jiným výhodám (např. možnost zlepšit si angličtinu, mírně lepší finanční ohodnocení).

Také rodiče na škole B usilovali o to, aby mohli ovlivňovat průběh vzdělávání svých dětí. Jimi zastupovaný Klub rodičů, kromě aktivit prospěšných pro celou školu, sloužil také k hájení zájmů bilingvní třídy. Organizoval například setkání s vedením školy ohledně dalšího směřování bilingvního programu. Protože však rodiče za bilingvní program neplatili a neměli k dispozici podporu soukromé organizace, která by se školou podepsala smlouvu o spolupráci, nebyli v zdaleka tak vlivné pozici, jako rodiče na škole A. Zároveň se však zdá, že tito rodiče byli lépe schopni své požadavky řešit otevřenou komunikací s vedením školy a nepotřebovali si za tuto službu platit soukromý subjekt.<sup>24</sup> Ve své komunikaci s učiteli a vedením byli tito rodiče také méně arogantní. Buď se jednalo o odlišnou skupinu rodičů, nebo si byli tito rodiče vědomi potřeby udržet se školou dobré vztahy a dobrat se společného řešení.

---

<sup>24</sup> V případě nespokojenosti například nepodávali stížnost na ČŠI, ale snažili se své požadavky vyřešit přímo s vedením.

Na základě rozdílů mezi rodiči na obou školách se zdá, že pokud si rodiče za nadstandardní služby připlácí, cítí se také více oprávněni zasahovat do dění školy a vymáhat své požadavky mnoha způsoby (včetně podávání stížností na ČŠI). Je však možné, že tato specifická skupina rodičů by se cítila oprávněna do dění školy zasahovat bez ohledu na to, jakou třídu dítě navštěvuje a zda je třída zpoplatněna. Školy by měly v každém případě zvážit, zda je pro ně žádoucí, aby se tento typ rodičů koncentroval do jedné třídy. Zdá se totiž, že příliš mnoho náročných/arogantních rodičů v jedné třídě může vést k přehlížení potřeb žáků v ostatních třídách. V případě spolupráce s organizací typu Elephant Club by pak vedení škol mělo být připraveno na velmi zásadní zasahování organizace do chodu školy a mělo by se snažit ještě před zahájením spolupráce vyjednat co nejvýhodnější podmínky s ohledem na potřeby žáků v ostatních třídách.

### **5.3 Náměty na další výzkum**

Tato práce poskytla mnoho námětů na další výzkum, které navazují zejména na zjištění uvedená v předchozí sekci.

V první řadě by bylo vhodné zjistit, proč rodiče volí bilingvní třídy. Jak již bylo vysvětleno, obě bilingvní třídy se od běžných tříd lišily kromě dvojjazyčné výuky ještě v jiných, zřetelně pozorovatelných aspektech (např. důraz na klíčové kompetence, respektující přístup k žákům, méně žáků ve třídě, uvolněná kázeň). Bylo by vhodné zjistit, jak důležité tyto charakteristiky bilingvních tříd jsou pro tuto skupinu rodičů. Je například možné, že si rodiče tyto třídy vybírají spíše na základě těchto charakteristik než kvůli bilingvní výuce nebo že je pro ně zcela zásadní pouze jedna z těchto charakteristik. Je ale také možné, že vyzorované rozdíly mezi třídami s rodičovskými přáními příliš nesouvisí a objevily se například v důsledku odlišných charakteristik učitelů v těchto třídách. Porozumět přáním rodičů je zcela zásadní, protože jedině tak mohou veřejné školy i v rámci ostatních tříd začít nabízet to, co zatím dobře situovaní rodiče hledají v třídách bilingvních.

Dále by bylo vhodné vědět, zda si jsou rodiče v bilingvních třídách vědomi, že ostatní třídy používají srovnatelně efektivní výukové metody. Je možné, že rodiče mají zkreslené představy o tom, co nejvíce ovlivňuje kvalitu výuky, a nejsou schopni ocenit ty výukové postupy, které se objevují více v běžných třídách. Mohou například přisuzovat nadměrnou důležitost vybavení třídy, počtu žáků, věku učitele, či jiným na první pohled patrným rozdílům, u nichž se neprokázal zásadní vliv na tradičně měřené vzdělávací výsledky. Na základě těchto faktorů mohou posléze věřit, že se jejich dítěti dostává vysoce kvalitního a nadstandardního vzdělávání. V takovém případě by bylo vhodné rodiče poučit o tom, jak poznají kvalitní výuku

a kvalitního učitele, spíše než se snažit přizpůsobit běžné třídy jejich požadavkům. Je však možné i to, že tito rodiče si jsou srovnatelné kvality výuky v bilingvních a běžných třídách vědomi, avšak bilingvní třída jim nabízí něco, co je pro zásadně důležité (např. jazykové vzdělání, příznivé sociální složení třídy, respektující přístup).

Další námět na výzkum se týká překážek, které různé typy výběrových tříd kladou rodičům s nižším socioekonomickým statusem. Tato práce identifikovala několik možných bariér, které mohou tuto skupinu rodičů odradit od zápisu dítěte do bilingvní či jiné výběrové třídy (např. nedostupnost informací). Není však jasné, zda tyto bariéry skutečně hrají důležitou roli, nebo zda tito rodiče o volbě výběrové třídy neuvažují z jiných důvodů. Na základě porozumění těmto překážkám by mohly školy výběrové třídy uzpůsobit tak, aby byly přístupnější žákům z méně podnětného rodinného zázemí.

Ani odstranění hlavních bariér pro vstup žáků z méně podnětného rodinného zázemí do výběrových tříd by zřejmě zcela nevymýtilo sociální rozdíly mezi výběrovými a nevýběrovými třídami. Jedná se pouze o dočasné řešení, které by mohlo dopady dělení žáků do různých druhů tříd zmírnit. Dokud však budou na školách existovat třídy běžné a třídy, které nabízejí něco navíc, budou dobře situovaní rodiče vždy úspěšnější v hledání zajímavější příležitosti pro své dítě. Důležité je tedy zjistit, jak by mohly školy výběrové třídy na 1. stupni zrušit, aniž by se tím připravily o dobře situované rodiče. Alternativním řešením by mohlo být změnit všechny třídy na třídy s dostatečně zajímavým zaměřením tak, aby se výsledné kolektivy žáků nelišily socioekonomickým statusem ani schopnostmi žáků. Inspiraci by mohly přinést případové studie škol, které jeden z těchto procesů úspěšně zvládly a podařilo se jim tak vytvořit školu, která poskytuje rovné vzdělávací podmínky všem žákům.

## **5.4 Limity výzkumu**

Mezi hlavní omezení výzkumu patřily ne zcela náhodný výběr tříd k pozorování na škole B a obecně malý počet tříd, ve kterých jsem mohla na obou školách vzhledem k časovým nárokům na výzkum pozorovat. Polovinu pozorovaných tříd na škole B jsem si vybrala náhodně při dni otevřených dveří, avšak druhou polovinu tříd mi doporučila ředitelka. Je pravděpodobné, že mi v bilingvních i běžných třídách doporučila pozorování u svých lepších pedagogů. Vzhledem k tomu, že ředitelka se předtím zmiňovala o velmi rozdílné kvalitě učitelů na škole, je možné, že mi uniklo něco velmi podstatného. Pro hodnocení kvality výuky v obou typech tříd bych příště zvolila jiný postup, který by nebyl tak závislý na volbě konkrétní třídy k pozorování. Buďto bych trvala na pozorování všech učitelů v jednom ročníku, nebo bych o rozdílech ve výuce hovořila také s rodiči. Domnívám se, že rodiče dětí z různých ročníků by

mi mohli poskytnout o výuce na škole pravdivější informace, než jaké jsem měla možnost na vlastní oči pozorovat. I navzdory náhodnému výběru učitelů k pozorování na škole A mohlo vlivem nízkého počtu pozorovaných učitelů a hodin dojít ke zkreslení výsledků. Informace o kvalitě učitelů a výuky v obou typech tříd uvedené v této práci je tedy třeba brát s rezervou.

Dalším omezením výzkumu bylo, že ředitelky byly předem obeznámeny se zaměřením práce a mohly tedy na základě této informace přizpůsobovat to, co mi sdělovaly a co mi na škole ukázaly. Obávám se, že mi některé důležité informace na škole B zůstaly zatajeny. Zpětně jsem si všimla, že mezi žáky běžných tříd existují obrovské rozdíly již v prvním a druhém ročníku, ačkoli tehdy ještě nejsou dělení na základě rozřazovacích testů. Překvapivě zde výrazně lepších výsledků dosahují „áčkové“ a „béčkové“ třídy, tedy třídy, ze kterých se od 3. ročníku stávají třídy jazykové. Je možné, že již při zápisu žáků do 1. ročníku dochází k nějaké formě selekce, kterou mi škola zatajila, nebo že v těchto třídách tradičně učí lepší učitelé. Myslím si, že i o tomto jevu by mi poskytli lepší informaci rodiče než ředitelka školy. V případě opakování tohoto výzkumu bych se tedy snažila zjistit informace i od osob, jejichž zájem by nebyl pravdivým odpovídáním na výzkumné otázky ohrožen.

V neposlední řadě byly výsledky výzkumu omezené také volbou jednotlivých případů. Na základě webové prezentace obou bilingvních tříd jsem se domnívala, že se jedná o vysoce selektivní třídy. Teprve v průběhu výzkumu jsem zjistila, že tyto třídy přijímají takřka všechny své uchazeče. Zároveň jsem během výzkumu zjistila, že jiné bilingvní třídy jsou vysoce selektivní. V případě opakování tohoto výzkumu bych se snažila zařadit alespoň jednu bilingvní třídu, která si své žáky vybírá z velkého přebytku uchazečů na základě kognitivních schopností.<sup>25</sup> Vzdělávací podmínky v takové třídě by mohly být zcela odlišné od tříd, ve kterých jsem pozorovala. Bylo by zajímavé například zjistit, zda i v této třídě panuje uvolněná kázeň, nebo zda se žáci takové třídy více podobají žákům tříd jazykových a hudebních, ve kterých jsem pozorovala. Také rodičovské složení v takové třídě by mohlo být jiné. Výsledky výzkumu jsou tedy značně omezeny volbou případových škol a nedají se snadno zobecnit na bilingvní třídy, které jsou vysoce selektivní.

---

<sup>25</sup> O zařazení jedné takové školy do výzkumu jsem se pokusila, avšak ředitelka na mou opakovanou prosbu nikdy nezareagovala. Pravděpodobně si byla vědoma toho, že přijímání žáků do 1. třídy na základě kognitivních schopností je z hlediska rovného přístupu ke vzdělávání vysoce problematické.

## ZÁVĚR

Předložená práce se zabývala rozdíly v podmínkách ke vzdělávání v bilingvních a běžných třídách na 1. stupni dvou veřejných základních škol. Cílem práce bylo zjistit, zda se žákům v bilingvních a běžných třídách na stejné škole dostává srovnatelného vzdělávání přesto, že bilingvní třídy jsou často na webových stránkách škol prezentovány jako nadstandardní a mnohé po rodičích vyžadují skryté školné. Téma práce bylo zvoleno v souvislosti s rostoucím počtem bilingvních tříd na 1. stupni ZŠ a současným nedostatkem informací o možných důsledcích těchto tříd pro rovný přístup ke vzdělávání.

Teoretická část práce shrnula dostupné informace o bilingvních třídách na českých veřejných školách, osvětlila mechanismy a rizika vnější diferenciace v systému povinného vzdělávání a představila hlavní indikátory školní úspěšnosti v kategoriích učitel, výuka, třída, kurikulum a rodina. Tato část tak posloužila jako teoretické východisko pro část empirickou, pomáhaje určit, kterým aspektům vzdělávání je třeba při srovnávání vzdělávacích podmínek věnovat největší pozornost.

V empirické části byly představeny případové studie dvou veřejných škol, z nichž na každé funguje bilingvní třída jiným způsobem. Školy se od sebe lišily zřizovatelem bilingvní třídy, způsobem financování bilingvního programu a důležitostmi, jakou vedení školy přikládalo zajištění rovného přístupu ke vzdělávání všem žákům školy. V rámci interpretace výsledků bylo popsáno, jak se tyto charakteristiky škol promítaly do rozdílů ve vzdělávacích podmínkách, které mezi bilingvními a běžnými třídami vznikly.

Hlavním zjištěním práce bylo, že bilingvní a běžné třídy na obou případových školách se liší zejména sociálním složením tříd a výsledky žáků v těchto třídách, nikoli kvalitou učitelů a výuky. Protože žáci bilingvních tříd jsou obklopeni spolužáky s vyšším socioekonomickým statusem a lepšími vzdělávacími výsledky, mají oproti žákům běžných tříd nespravedlivou výhodu. Výzkum dále odhalil, že bilingvní třídy se od běžných tříd liší zejména v aspektech, které zásadně neovlivňují výsledky vzdělávání, ale které mohly být pro dobře situované rodiče důležité (např. počet žáků ve třídě, věk a pohlaví učitele). Diskuse pojednává o významu těchto zjištění a přináší několik návrhů na další výzkum, které z poznatků práce vyplynuly.

Tato práce potvrdila, že tématu výběrových tříd na 1. stupni základních škol je třeba věnovat větší pozornost. V ČR se zatím výběrovým třídám na 1. stupni věnovalo jen minimum studií a ty se omezovaly zejména na třídy jazykové (např. Greger & Soukup, 2014). Z případových studií v této práci vyplynulo, že mezi různými typy výběrových tříd existují fundamentální rozdíly, kterým je třeba blíže porozumět. Například bilingvní třídy v obou

případových školách přitahovaly odlišný vzorek rodičů než třídy hudební či jazykové. Kvůli těmto odlišnostem potom neovlivňovaly tak významně sociální složení běžných tříd. Ačkoli se tedy potvrdil obecně sdílený předpoklad, že výběrové třídy jsou vyhledávány primárně dobře situovanými rodiči, nejedná se o homogenní skupinu rodičů s jednotnými požadavky. Právě porozumění požadavkům této různorodé skupiny rodičů a jejich strategiím při volbě školy je zásadním předpokladem pro to, aby školy mohly začít zamezovat dělení žáků dle rodinného zázemí již od raného věku.



## SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

- Blažek, R., & Příhodová, S. (2016). Mezinárodní šetření PISA 2015 [Online]. In *Portál ČŠI*. Praha: ČŠI. Retrieved from [http://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Mezin%a1rodn%c3%ad%20%c5%a1et%c5%99en%c3%ad/NZ\\_PISA\\_2015.pdf](http://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%a1rodn%c3%ad%20%c5%a1et%c5%99en%c3%ad/NZ_PISA_2015.pdf)
- Bunar, N. (2010). Choosing for quality or inequality: current perspectives on the implementation of school choice policy in Sweden. *Journal Of Education Policy*, 25(1), 1-18
- Burgess, S., Greaves, E., Vignoles, A., & Wilson, D. (2011). Parental choice of primary school in England: what types of school do different types of family really have available to them? *Policy Studies*, 32(5), 531-547.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ČŠI Pražský inspektorát. (2014). Inspekční zpráva: Čj. ČŠIA-368/14-A [Online]. In *Portál ČŠI*. Praha: Česká školní inspekce. Retrieved from <https://portal.csicr.cz/Files/Get/66B588A2-9E9D-4839-9137-6BF297C82C4B?db=Archive>
- ČŠI Středočeský inspektorát. (2014). *Inspekční zpráva Čj. ČŠIS-698/14-S*. Říčany. Retrieved from <https://portal.csicr.cz/Files/Get/33CAFDC9-3D46-4A25-9510-BFFB65866863?db=Archive>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017). European Agency Statistics on Inclusive Education: 2014 Dataset Cross-Country Report. (J. Ramberg, A. Lénárt, and A. Watkins, eds.). [Online]. In Odense, Denmark. Retrieved from [http://www.european-agency.org/sites/default/files/EASIE%202014%20Dataset%20Cross-Country%20Report\\_1.docx](http://www.european-agency.org/sites/default/files/EASIE%202014%20Dataset%20Cross-Country%20Report_1.docx)
- Gamoran, A., & Mare, R. D. (1989). Secondary school tracking and educational inequality: Compensation, reinforcement, or neutrality? *American Journal Of Sociology*, 94(5), 146-1183.
- Greger, D., Simonová, J., & Straková, J. (Eds.). (2015). *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
- Greger, D., Chvál, M., Walterová, E., & Černý, K. (2009). Názory českých rodičů a veřejnosti na časné rozdělování žáků. *Orbis Scholae*, 3(3), 51-78.
- Greger, D., & Soukup, P. (2014). Rozdíly ve výsledcích jednotlivých škol a tříd na 1. stupni ZŠ a sociální podmíněnost dosažených výsledků žáků. *Nepublikovaný manuskript*.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. London: Routledge.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.

Mouralová, M. (2013). Postoje českých učitelů k vnější diferenciaci žáků a možné hodnotové kořeny těchto postojů. *Orbis Scholae*, 7(3), 11-26.

MŠMT. (2013). Výnos č. 9/2013 [Online]. Retrieved July 13, 2018, from [http://www.msmt.cz/file/32887\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/32887_1_1/)

OECD. (2002). *Educational policy analysis*. Paris: OECD.

Östh, J., Andersson, E., & Malmberg, B. (2013). School choice and increasing performance difference: A counterfactual approach. *Urban Studies*, 50(2), 407-425.

Reay, D., & Lucey, H. (2003). The limits of 'choice': children and inner city schooling. *Sociology*, 27(1), 121-142.

Sahlberg, P. (c2011). *Finnish lessons: what can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.

Straková, J. (2010). Dopad diferenciacie vzdělávacích příležitostí v povinném vzdělávání na v ývoj nerovností ve výsledcích žáků v ČR po roce 2000. *Pedagogika*, 60(2), 21-37.

Straková, J., & Greger, D. (2013). Faktory ovlivňující přechod žáků 5. ročníků na osmileté gymnázium. *Orbis Scholae*, 7(3), 73-85.

Straková, J., & Simonová, J. (2015). Výběr základní školy v ČR a faktory, které jej ovlivňují. *Czech Sociological Review*, 51(4), 587-607.

Šmídová, T., Procházková, L., & Vojtková, N. (2012). *CLIL ve výuce: jak zapojit cizí jazyky do vyučování*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 2). Praha: Portál.

Tučková, E. Výuka metodou CLIL z pohledu MŠMT: základní vzdělávání [Online]. Retrieved from [http://labyrinth.chc.cz/downloads/aktuality/konferenceclil2016/Eva\\_Tuckova\\_MSMT.pdf](http://labyrinth.chc.cz/downloads/aktuality/konferenceclil2016/Eva_Tuckova_MSMT.pdf)

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání. (2017). *Tisková zpráva o přidané hodnotě víceletých gymnázií na základě zjištění longitudinálního výzkumu CLoSE*. Praha. Retrieved from [http://pages.pdf.cuni.cz/uvrv/files/2017/12/TZ\\_CLoSE2017pridana\\_hodnotaVG\\_final.pdf](http://pages.pdf.cuni.cz/uvrv/files/2017/12/TZ_CLoSE2017pridana_hodnotaVG_final.pdf)

Visible Learning Plus. (2017). *Hattie's 2017 Updated List of Factors Influencing Student Achievement* [Online]. Visible Learning Plus. Retrieved from <http://www.evidencebasedteaching.org.au/hatties-2017-updated-list/>

*PISA 2009 results.* (c2011). Paris: OECD.

*Úmluva o právech dítěte a související dokumenty.* (2016). Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR.

Výběr z adresáře škol a školských zařízení [Online]. (2017). Retrieved December 16, 2017, from <http://stistko.uiv.cz/registr/vybskolrn.asp>

PED Academy: Vzdělávací koncepce [Online]. Retrieved December 16, 2017, from <http://pedacademy.cz/vzdelavaci-program/vzdelavaci-koncepce>

*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha.* (2001). Praha: Tauris.

Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2015/2016. Praha: Česká školní inspekce, 2016. ISBN 978-80-88087-09-0.

Zákon č. 561/2004 Sb., O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). (2004). Praha: Ministerstvo vnitra České republiky. Dostupné z <http://www.mvcr.cz/sbirka/2004/sb190-04.pdf>

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha 1 - pozorovací arch třídy a učitele

Příloha 2 - pozorovací arch výuky

## Classroom and Teacher Observation Sheet

Class:

Subject:

Date:

Teacher	
Estimates of achievement	
Credibility	
Clarity	
Not labelling students	
Teacher-student relationships	
Teacher expectations	
Professional development	

Classroom	
Classroom behaviour	
Peer influences	
Small grouping	
Cohesion	
Classroom management	
Class size	

*Příloha 1. Pozorovací arch třídy a učitele* vytvořený na základě meta-analýzy nejlepších prediktorů výsledků vzdělávání (Visible Learning Plus, 2017). Tučně jsou zvýrazněny nejsilnější prediktory výsledků ( $d > 0,6$ ).

**Teaching Observation sheet**

Learning strategies		Teaching strategies		Implementation method	
Integrate with prior knowledge		Cognitive task analysis		Interventions for the learning disabled	
Transfer		Jigsaw method		Service learning	
Help from peers		Scaffolding		Technology with learning-needs students	
Deliberate practice		Classroom discussion		Technology in other subjects	
Effort		Planning and prediction		Interactive video methods	
Mnemonics		Reciprocal teaching		Computer assisted instruction	
Evaluation and reflection		Feedback		Technology in writing	
Elaboration and organization		Problem-solving		After-school programs	
Summarization		Concept mapping			
Rehearsal and memorization		Setting standards for self judgement			
Outlining and transforming		Direct Instruction			
Spaced vs. massed practice		Goal difficulty			
Study skills		Mastery learning			
Help seeking		Cooperative learning			
Metacognitive strategies		Questioning			
Self-monitoring		Goal intentions			
Self-verbalizing,		Formative evaluation			
Self-questioning		Inductive teaching			
Practice testing		Communication skills and strategies			
Peer tutoring		Inquiry-based teaching			
Self-regulation		Cooperative learning			
Notetaking					
Underlining, highlighting					
Elaborative interrogation					

*Příloha 2. Pozorovací arch výuky založený na meta-analýze nejsilnějších indikátorů výsledků vzdělávání (Visible Learning Plus, 2017). Nejúčinnější výukové postupy ( $d > 0,6$ ) jsou označeny tučně, dále jsou uvedeny další strategie dosahující nadprůměrné velikosti účinku ( $d > 0,4$ ).*